Library and Archives Canada

Published Heritage Branch

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque et Archives Canada

Direction du Patrimoine de l'édition

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

*Your file Votre référence*
*ISBN: 978-0-494-33177-4*
*Our file Notre référence*
*ISBN: 978-0-494-33177-4*

NOTICE:
The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:
L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

---

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.

Canada

## ABSTRACT

This study explores the linguistic context of a francophone school in Alberta. The issue of the use of English in a francophone institution in a minority setting is at the heart of this qualitative research. The participants included students, a school administrator, a school board member and a parent. The data created a profile of the linguistic reality that might exist in the Alberta francophone school environment. Themes emerging from the interviews shed light on issues such as code–switching, perception of language and levels of fluency in French. The data presents factors which may help us understand why and when students in a francophone school setting would choose to use English instead of French in their particular school context.

## RÉSUMÉ

Cette étude a pour but d'examiner la situation linguistique dans une école secondaire francophone en Alberta en milieu minoritaire. Elle dresse le profil des élèves et de leur milieu d'apprentissage. Certains élèves et adultes impliqués dans le milieu scolaire francophone ont accepté de participer à une entrevue individuelle pour donner leur impression des usages linguistiques dans l'école ciblée. Les données amassées ont permis de créer un portrait de la réalité linguistique qui peut exister en milieu francophone albertain. Avec ces données et en nous inspirant des différents concepts reliés à l'alternance linguistique, nous proposons quelques facteurs qui nous aident à mieux comprendre le phénomène qui incite les élèves à utiliser l'anglais plutôt que le français dans une école francophone en milieu minoritaire en Alberta.

## DÉDICACE

*À la mémoire de mon papi,*
*qui aurait été fier de sa p'tite noire.*

## REMERCIEMENT

Mes sincères remerciements à ma directrice de thèse, Mme Lucille Mandin, qui m'a accueillie à bras ouverts. Elle a su me donner des commentaires indispensables qui m'ont permis d'avancer. J'adresse aussi mes remerciements à Mme Rochelle Skogen qui a influencé mes réflexions lors de l'écriture de ce mémoire.

Je tiens à remercier chaleureusement Mme Phyllis Dalley, qui malgré une surcharge de travail, a toujours trouvé le temps nécessaire pour me guider tout au long de mon trajet et ce, depuis mes premiers pas en sol albertain. Nos nombreuses discussions m'ont permis de me dépasser et d'être plus confiante dans ce que j'accomplissais.

Un merci tout spécial aux répondants qui ont généreusement donné de leur temps afin que ce projet puisse se réaliser. Sans eux ce mémoire n'aurait pas pu être ce qu'il est. Ces jeunes m'ont fait confiance et je leur en suis grandement reconnaissante.

J'aimerais aussi souligner le soutien moral si cher à mes yeux de mes parents, Nicole Daneau et Roger Dansereau, ainsi que de mes sœurs, Marie-Eve et Karine Dansereau. Ils ont su me laisser partir afin que je puisse mieux m'épanouir.

Je tiens aussi à remercier tous ceux et celles qui, de près ou de loin, m'ont aidée, appuyée, encouragée et bien souvent écoutée lors de mon périple.

Enfin, je remercie du fond de mon coeur mon conjoint, David Caron, pour sa patience, son encouragement et son amour qu'il a su me démontrer au cours de cette trépidante aventure.

**Table des matières**

**Chapitre I** ..... **1**

**INTRODUCTION** ..... **1**

A. Contexte ..... 1

B. Problématique ..... 2

**Chapitre II** ..... **5**

**CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS** ..... **5**

A. Contexte historique ..... 5

1) Histoire des francophones en Alberta ..... 5
2) L'école francophone en Alberta ..... 6
3) Population albertaine actuelle ..... 10

B. Description du milieu ..... 11

1) L'Alberta ..... 11
2) Les espaces francophones ..... 12

C. Quel français? ..... 14

D. L'alternance linguistique ..... 16

E. L'assimilation ..... 17

F. Le bilinguisme et les agents de socialisation ..... 18

G. Le développement identitaire ..... 21

H. Le concept de soi ..... 26

I. Les inégalités sociales ..... 28

J. L'exogamie ..... 29

K. La répartition géographique et l'environnement ..... 30

**Chapitre III** ..... **33**

**MÉTHODOLOGIE** ..... **33**

A. Type de recherche ..... 33

B. Échantillonnage ..... 33

C. Collecte des données ..... 35

D. Limites de la recherche ..... 36

E. Éthique ..... 37

F. Analyse et interprétation ..... 38

**CHAPITRE IV** ..... **40**
**DESCRIPTION ET INTERPRÉTATION** ..... **40**
A. Alternance linguistique ..... 40
I. Habitude ..... 40
II. Environnement ..... 43
III. Interlocuteur ..... 50
IV. Manque de répertoire ou de vocabulaire ..... 52
V. Outil d'inclusion ..... 58
VI. Outil d'exclusion ..... 61
B. La perception de la langue ..... 63
C. Aisance à communiquer en français ..... 67
D. Sommaire ..... 70
**Chapitre V** ..... **71**
**CONCLUSION** ..... **71**
**Bibliographie** ..... **77**
**Annexe A** ..... **83**
**Annexe B** ..... **84**
**Annexe C** ..... **85**

# Chapitre I

# INTRODUCTION

## *A. Contexte*

Originaire du Québec, j'y ai fait presque toutes mes études. Je connaissais très peu l'histoire de la francophonie à l'extérieur du Québec. L'histoire du Canada qui m'avait été enseignée à l'école secondaire avait surtout misé sur le développement du Québec. Ce n'est donc qu'à l'âge de vingt ans que j'ai découvert l'existence de la communauté francophone albertaine. J'ai décidé de quitter ma province natale pour l'Alberta où j'ai poursuivi mes études post-secondaires en enseignement à la Faculté Saint-Jean. C'est d'ailleurs lors de mes études au baccalauréat, dans un cours sur les fondements de l'éducation en milieu minoritaire, que j'ai découvert ma passion pour la recherche.

Accueillie par une communauté albertaine si sympathique et vivante, j'ai décidé d'y rester. J'ai commencé à enseigner dans une école francophone. Après une année d'enseignement, je m'ennuyais des études et j'ai entrepris ma maîtrise. Au départ, mon projet de recherche portait sur la différenciation, mais l'envergure du projet que je voulais réaliser et le départ de ma directrice de thèse ont ralenti mon travail.

Pendant cette remise en question, j'ai continué à travailler dans la même école francophone et à développer une très belle complicité avec certains élèves. Suite à plusieurs discussions avec eux ou entre eux, je m'interrogeais de plus en plus sur les raisons qui poussaient les élèves à utiliser l'anglais alors qu'ils faisaient partie de

l'école francophone. Plusieurs, comme les membres de l'administration, les enseignants, les parents, s'interrogeaient sur le même sujet et sur ce qui pourrait être fait pour changer la situation. Je ne voulais pas laisser les choses là; je voulais mieux comprendre.

Il fallait maintenant faire le grand saut, soit laisser le travail complété jusque-là pour découvrir un nouveau sujet qui semblait fort intéressant et d'actualité. Mme Dalley m'a gentiment encouragée et m'a offert la possibilité d'aller au bout de mon questionnement.

## *B. Problématique*

Enseignante depuis quelques années dans une école albertaine et nouvellement arrivée en Alberta, j'ai durement et rapidement été confrontée à la réalité linguistique dans les écoles francophones en Alberta. Dans ce contexte qui m'était nouveau, j'ai essayé de comprendre pourquoi les jeunes qui vont à l'école francophone communiquent entre eux en anglais.

Lorsqu'on se promène dans les couloirs de certaines écoles francophones albertaines, il est possible de douter de sa vocation première, soit d'assurer une éducation en français. Plusieurs jeunes à l'école choisissent de parler anglais ou encore leur langue maternelle qui est autre que l'anglais ou le français. « Quand j't'arrivée, j'me suis dit; Est-ce que j'suis dans la bonne école? J'entendais juste l'anglais », m'a confié Marie-Eve, une nouvelle élève arrivée du Québec. Elle n'en croyait pas ses oreilles. Ses attentes de l'école francophone étaient tout autres. L'endroit où elle venait de mettre les pieds ne semblait pas pour elle un

environnement francophone. Rien d'affiché en français, personne pour l'accueillir en français. Ce n'est que lorsqu'elle est arrivée au secrétariat qu'elle a finalement été convaincue qu'elle était au bon endroit.

Plusieurs jeunes qui vont à l'école francophone en Alberta décident de s'adresser en anglais à ceux qui les entourent. Certains vont même s'adresser aux membres du personnel en anglais. À qui revient la responsabilité de s'assurer qu'ils s'expriment en français? L'école? Les enseignants? Les jeunes? Les parents? Les jeunes décident-ils quand et avec qui ils parlent en français? En sont-ils conscients? Ce phénomène fait réagir plusieurs membres de la communauté francophone. Certaines personnes essaient de conscientiser d'autres de l'existence du phénomène, tandis que d'autres tentent de trouver des solutions.

Ce travail de recherche a pour but d'essayer de comprendre les facteurs qui expliquent pourquoi les jeunes fréquentant l'école francophone albertaine choisissent de parler anglais entre eux. Il est nécessaire de poser beaucoup de questions pour essayer de comprendre ce phénomène. Pourquoi sont-ils plus à l'aise de faire ce choix? Dans le cas des unilingues francophones arrivant en Alberta, pourquoi optent-ils de s'exprimer en anglais, dans une langue qu'ils ne maîtrisent même pas? Sont-ils conscients de leur alternance de code? Sont-ils conscients qu'il existe une variation linguistique de la langue française? Ces interrogations visent à faire avancer la principale question « Pourquoi les jeunes décident-ils de communiquer en anglais entre eux dans une école francophone? » dans le but de mettre à jour les facteurs qui influencent leurs choix langagiers.

La littérature portant sur le choix d'une langue et en particulier celui du français en milieu minoritaire évoque surtout le cas de l'Ontario au Canada. En Alberta, peu de recherches ont été faites à ce sujet. Rochelle Skogen (2006) a récemment déposé sa thèse de doctorat portant sur un sujet similaire. Sa recherche décrit l'expérience vécue par les finissants des programmes d'immersions française dans une institution francophone post-secondaire.

Même si les deux groupes de francophones, ceux de l'Alberta et de l'Ontario, se ressemblent à certains égards, il n'en demeure pas moins que leur situation géographique différente les distingue. En effet, les Franco-Ontariens habitent plus près du Québec, province où la concentration des francophones est plus grande, et l'influence de cette province n'est pas négligeable, tant sur le plan humain que sur celui des ressources. Alors, il devient nécessaire d'y jeter un regard différent afin de bien comprendre leur situation.

# Chapitre II

# CADRE THÉORIQUE ET RECENSION DES ÉCRITS

Tenter de trouver une réponse définitive au choix de langue ou alternance que pratiquent les élèves n'est pas évident dans un contexte d'école francophone en milieu minoritaire. Dans notre cas, certains élèves bilingues de l'école francophone décident de parler anglais ou d'utiliser l'alternance linguistique. Essayons de décrire l'environnement et les facteurs qui encourageraient ce phénomène où les élèves décident d'utiliser l'anglais dans les écoles francophones.

## *A. Contexte historique*

### 1) Histoire des francophones en Alberta

Le français est depuis longtemps une langue parlée dans l'Ouest, mais son statut n'a pas été toujours le même. Selon Cadrin et Couture (2000), c'est en traversant le Canada que les coureurs des bois européens ont fait voyager cette langue jusqu'en Alberta. Dès le XVII$^{e}$ siècle, plusieurs missionnaires et communautés religieuses originaires surtout de France sont venus s'installer sur ce territoire pour contribuer au développement des communautés. Ils se sont occupés des hôpitaux et des écoles afin d'offrir des services aux Canadiens-français et aux Métis. Ils avaient pour mission de former l'élite de l'Ouest.

Vers la fin du XIX$^{e}$ siècle, le visage des communautés de l'Ouest a considérablement changé avec l'arrivée massive d'immigrants de différentes cultures et de différentes religions. Le peuplement de cette région avait pour but d'implanter une communauté qui serait reconnaissante envers l'Empire britannique et non envers

la France (Palmer et Palmer, 1990). Donc, le statut du peuple canadien-français est rapidement passé de majoritaire à minoritaire. En 1931, les Canadiens-français qui habitaient dans l'Ouest représentaient 5% de la population (Cadrin et Couture, 2000).

En 1892, l'anglais est devenu la seule langue de l'Assemblée législative et la seule langue d'enseignement de l'Assemblée des Territoires du Nord-Ouest (Palmer et Palmer, 1990). Cette même loi a été conservée lorsqu'en 1905 la province de l'Alberta a été découpée des Territoires du Nord-Ouest (Palmer et Palmer, 1990). Plusieurs mesures d'assimilation ont été mises en place pour que tous parlent une seule langue; l'anglais (Julien, 1991). Par exemple, on a remis à des prêtres anglophones la responsabilité des églises francophones (Julien, 1991). Suite à ces mesures, les Canadiens-français se sont regroupés en associations afin de contrer l'assimilation à la culture britannique.

Les pionniers ont créé l'Association canadienne-française de l'Alberta (A.C.F.A) en 1926; un journal de langue française, La Survivance, aujourd'hui connu sous le nom du Franco, a vu le jour en 1928; la chaîne de radio CHFA, créé en 1949, a été la première chaîne francophone de la province (Lacombe, 1996). Mais tout n'était pas gagné. Comment s'assurer de la survivance de la culture et de la langue française?

## 2) L'école francophone en Alberta

L'une des plus grandes luttes restait certainement celle de l'éducation en français dans la province. Même si en 1892 l'anglais est devenu la langue officielle dans les Territoires, l'enseignement en français était toléré dans les écoles (Munro, 1987). En 1901, l'enseignant du français était permis mais restreint à la 1re et à la 2e

année, à une heure par jour pour les élèves de la 3e à la 6e année et à une demi-heure de catéchisme en français par jour (Munro, 1992). Cette situation persista jusqu'à ce que la loi scolaire soit amendée en 1964 pour permettre un enseignement en français de la 1e à la 3e année et d'une heure par jour de la 4e à la 9e année, moyennant certaines conditions (Munro, 1992). Puis, en 1968, l'enseignement du français est permis pendant 50% de la journée de la 3e à la 12e année; et en 1976, sont éliminées toutes les limites de temps imposées au sujet du français comme langue d'enseignement, à l'exception du cours d'anglais. C'est d'ailleurs à ce moment que sont nées les écoles d'immersion française et bilingues. Les écoles d'immersion francophone au Canada accueillent les élèves qui désirent apprendre le français; elles sont ouvertes à tous. Les élèves reçoivent leur éducation principalement en français dans un environnement plutôt anglophone (administration, services), car les écoles d'immersion peuvent être à plusieurs voies (par exemple, un programme d'immersion francophone et un programme anglophone dans un même édifice).

En 1960 débute le travail de la *Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme*. Cette commission a été formée en réaction aux tensions qui existaient entre les francophones et les anglophones du Canada dans le contexte d'un pays qui accueillait de plus en plus d'immigrants. La raison d'être de cette commission était « to recommend what steps should be taken to develop the Canadian Confederation on the basis of equal partnership between the two founding races » (Innis, 1973, p.1). Suite au travail de cette commission, la *Loi sur les langues officielles* a vu le jour. Quelques stratégies découlent de cette loi dont celle qui veut

que le gouvernement canadien encourage le développement des écoles francophones à l'extérieur du Québec (Julien, 1991).

En 1978, lors d'une rencontre à St. Andrews au Nouveau-Brunswick, les Premiers ministres des provinces se sont entendu pour promouvoir les deux langues officielles du Canada dans chacune de leur province (Julien, 1991). Suite à cette rencontre, l'Alberta a déclaré que les francophones pouvaient recevoir une éducation en français. Toutefois, l'enseignement en français n'était pas garanti, mais bien laissé à la discrétion des conseils scolaires de la province.

Les écoles d'immersion sont alors devenues de plus en plus populaires. Les anglophones, tout comme les francophones, peuvent donc bénéficier d'un enseignement dans la langue de Molière. Cependant, pour les parents, tout n'était pas parfait. Le gouvernement albertain ne faisait pas de distinction entre l'immersion en français et l'éducation francophone, ce qui veut dire que les deux clientèles partageaient les mêmes écoles et parfois les mêmes classes (Munro, 1996). D'autre part, un nombre croissant d'anglophones inscrivaient leurs jeunes dans les écoles d'immersion francophone. Cette situation inquiétait les parents des jeunes francophones car leurs enfants utilisaient de plus en plus l'anglais. Ils craignaient que ce milieu n'en soit un d'assimilation linguistique (Smith, 1985).

En 1981, un petit groupe de parents francophones s'est formé pour créer l'Association de l'école Julia-et-Georges Bugnet (Julien, 1991). Ce groupe dénonçait le milieu scolaire d'immersion qu'il croyait être un moyen d'assimiler les jeunes francophones. Les parents demandaient donc la création d'une école élémentaire francophone. Au départ, les deux grands conseils scolaires d'Edmonton, le *Edmonton*

*Catholic School Board* et le *Edmonton Public School Board*, n'étaient pas d'accord avec cette proposition. Entre temps, des changements ont été apportés à l'*Alberta School Act* (regulation 480/90) selon lesquels les écoles devraient offrir 300 minutes par semaine d'anglais de la 3$^{e}$ à la 6$^{e}$ année et 150 minutes par semaine de la 10$^{e}$ à la 12$^{e}$ année.

En 1983, le groupe Bugnet a entamé des procédures judiciaires, sachant que l'article 23 de *la Charte des droits et libertés* adoptée en 1982 leur donnait le droit de gérer leurs écoles francophones (Lacombe, 1996). Les membres voulaient avoir leurs écoles francophones homogènes et ils voulaient les gérer.

La même année, l'école privée Georges-et-Julia-Bugnet a ouvert ses portes. C'était la première école francophone en Alberta, mais faute de fonds, elle a dû fermer. Puis, en 1984, c'était au tour de l'École Maurice-Lavallée à Edmonton d'ouvrir les siennes (Julien, 1991). L'enseignement en français s'y faisait de la maternelle à la 6$^{e}$ année. Cette école francophone était gérée par le *Edmonton Catholic School Board* (E.C.S.B.). Puis, un an après son ouverture, on y ajoutait la 7$^{e}$ et la 8$^{e}$ année. Par la suite, en 1989, une deuxième école élémentaire francophone ouvrait dans l'ouest de la ville, l'école Notre-Dame (Julien, 1991). Mais il n'existait toujours pas d'école secondaire francophone car le gouvernement albertain refusait son financement. Comme les parents ne cessaient d'insister et que les tensions entre les élèves francophones et ceux d'immersion française continuaient d'augmenter, le E.C.S.B. a décidé en 1988 que lors de la prochaine entrée scolaire, les deux clientèles seraient séparées (Julien, 1991). Ainsi, les élèves francophones resteraient dans l'école qu'on a nommé l'école Maurice-Lavallée et l'école J.H. Picard serait

déménagée pour accueillir les élèves d'immersion française. De plus, l'enseignement à Maurice-Lavallée s'étendrait de la maternelle à la 12e année.

Même si l'article 23 de la *Charte des droits et libertés* accordait aux francophones le droit de la gestion de leurs écoles, ce n'était qu'à la suite d'une longue et pénible bataille, qui s'est rendue jusqu'à la Cour suprême du Canada, que le jugement est tombé en mars 1990 suite à la cause Mahé/Bugnet. C'est finalement en 1993 que les premiers conseils scolaires ont vu le jour pour gérer les 21 écoles existantes à cette époque (Julien, 1991). Depuis, le réseau des écoles francophones de la province ne cesse de changer et de s'améliorer pour répondre aux besoins de sa nouvelle communauté.

### 3) Population albertaine actuelle

Bien qu'autrefois la clientèle des écoles francophones albertaines était homogène, d'origine européenne et catholique, aujourd'hui ce n'est pas nécessairement le cas. La population albertaine a changé considérablement au fil des ans et cette évolution est reflétée dans la salle de classe. Par exemple, aujourd'hui, l'un des conseils scolaires de la province qui se trouve en milieu urbain accueille une clientèle très diversifiée. La clientèle immigrante représente 12,4 % du conseil et 50% de celle-ci se retrouve dans une seule école (Conseil Scolaire Régional Centre Nord, 2003). Plusieurs familles immigrantes de différents pays africains et des Québécois décident de venir s'installer en Alberta pour profiter du boom économique.

Comme les francophones qui composent la communauté ont différentes origines, ils viennent donc en modifier le visage. En effet, 39,5% des francophones de la province sont des Franco-Albertains; 53,8% sont des Canadiens provenant des

autres provinces et 6,8% sont des francophones nés à l'extérieur du pays. D'ailleurs, 23,6% des immigrants sont arrivés après 1991 (Statistique Canada, recensement 2001). Tous ces membres de la francophonie s'identifient-ils comme Franco-Albertains? Ressentent-ils tous un lien à la francophonie?

En fait, plusieurs d'entre eux ne se disent pas francophones, mais plutôt bilingues, n'appartenant pas plus à la communauté francophone qu'à celle anglophone, tout comme certains immigrants. Alors comment assurer la survivance de la culture francophone et de la langue française?

Encore aujourd'hui, certains prétendent que le statut du français est matière à débat. Plusieurs francophones se sentent obligés d'utiliser l'anglais en présence d'anglophones, même s'ils ne leur adressent pas la parole. J'ai déjà entendu dire par un élève en 7e année à ce sujet que sa mère lui interdisait de parler français dans les endroits publics car c'était un manque de respect envers les autres qui ne comprennent pas cette langue. Comment cet élève peut-il développer une appartenance à la francophonie? Comment peut-il être fier d'être francophone?

## *B. Description du milieu*

### 1) L'Alberta

L'Alberta est présentement la province canadienne la plus riche. Elle connaît un grand boom économique. Cette situation incite beaucoup de personnes à venir s'installer dans la province. En 2006, la population a augmenté de 3,27 % (Gouvernement de l'Alberta). Les personnes qui s'y installent viennent d'un peu partout au pays ainsi que de nombreux pays étrangers, ce qui enrichit considérablement le paysage albertain.

De façon générale, l'Alberta est une province anglophone. Les services offerts - dans les magasins, les épiceries, les hôpitaux ou les bureaux du gouvernement provincial, par exemple - sont en anglais. Dans certaines villes, il est possible de trouver des quartiers culturels où l'on offre des services dans d'autres langues. Par exemple, l'on retrouve plusieurs petites boutiques ou magasins spécialisés dans le quartier chinois d'Edmonton.

Quant aux langues parlées par les Albertains, le recensement 2001 indique que la langue la plus parlée dans la province est l'anglais. Il y a tout de même 7% de la population qui connaît le français; ce qui en fait la deuxième langue la plus parlée en Alberta.

## 2) Les espaces francophones

Dès l'arrivée des premiers francophones dans l'Ouest, certains ont tâché d'offrir des services en français. Aujourd'hui, avec l'arrivée massive de francophones, plusieurs s'investissent pour assurer l'épanouissement de la communauté. D'abord, plusieurs organismes et associations provinciales ont été mis sur pied afin d'aider les francophones dans différents domaines. Par exemple, pour les parents qui veulent participer activement à l'éducation de leurs enfants, il existe la *Fédération des parents francophones de l'Alberta* fondée en 1986 pour les jeunes et les familles francophones de diverses origines ethnoculturelles, ainsi que l'*Alliance jeunesse Famille de l'Alberta Society* qui oeuvre dans les domaines de l'éducation et de la prévention du crime à travers des programmes de développement social depuis 2000.

Du côté culturel et communautaire, les services offerts ne cessent d'augmenter. Bientôt, un centre qui regroupera sous le même toit divers services de santé ouvrira ses portes. Sa construction a débuté au printemps 2006. Depuis 2004, un festival en français, *Edmonton Chante*, rassemble plusieurs francophones et francophiles. À chaque année depuis 1989, la *Fête franco* offre un moment de rassemblement entre grands et petits. Le *Galala*, le *Gala albertain de la chanson*, l'*UniThéâtre*, le *Centre d'arts visuels de l'Alberta*, le *Centre culturel Marie-Anne-Gaboury* ne sont là que quelques exemples de la vitalité culturelle de la francophonie albertaine.

Au niveau des communications, le *Franco,* un journal hebdomadaire, rapporte les dernières nouvelles de la francophonie provinciale. Dans certaines villes de la province, des radios communautaires et étudiantes ont été mises sur pied. La Société Radio-Canada (S.R.C.) continue d'assurer la diffusion d'un service radiophonique et télévisé en français, surtout à partir de Montréal, mais aussi à partir d'Edmonton. La S.R.C. produit localement à Edmonton son journal télé (*Ce soir en Alberta*) et des émissions jeunesses comme *Clan Destin* et *Oniva*. L'émission *Ceci est un test!* est diffusé à la radio en fin de journée et en reprise en fin de soirée. Grâce au progrès de la technologie, mais selon la région et les services qui y sont offerts, il est possible de capter d'autres chaînes télévisées en français dans la province.

Depuis quelques années, le Franco, en collaboration avec la Chambre économique de l'Alberta, distribue un annuaire des entrepreneurs, des services et des organismes francophones de l'Alberta. Cet annuaire permet aux francophones de toutes les régions de la province de savoir où sont offerts les différents services en

français. Bref, la communauté francophone essaie de mettre en place une vie culturelle et communautaire afin d'assurer la survivance de la langue et de la culture. Cependant, les jeunes en sont-ils conscients?

Malgré cette volonté de vivre en français dans une province anglophone, le rapport entre la langue maternelle des Franco-Albertains et celle de la majorité demeure difficile. Obligés dans plusieurs situations de la vie courante d'utiliser l'anglais comme langue d'échange tant à l'oral qu'à l'écrit, les francophones de la province semblent se définir de plus en plus comme bilingues. Le bilinguisme français-anglais est donc intégré aux activités quotidiennes de ceux-ci. Certains francophones vont même préférer s'exprimer en anglais plutôt qu'en français. Comment expliquer ce phénomène? Doit-on s'en inquiéter? Les francophones en sont-ils conscients? Est-ce pour une raison personnelle ou pour répondre à une pression sociale qu'ils agissent ainsi? Est-ce une simple habitude? Sont-ils indifférents au français? Le font-ils de façon inconsciente ou est-ce tout simplement un laisser-aller?

### *C. Quel français?*

Comme l'a déjà souligné Heller (1998a) en reprenant les propos d'Éloy (1995), la qualité de la langue française est une préoccupation constante en France.

> Despite the widespread nature of the issue, it is well recognized that France has developed far more than most other countries an industrial basis for the regulation of the quality of language, and the ideology of language quality with regard to French is more pervasive and more public than perhaps for any other language (Heller, 1998a, p.115).

Cette pression se fait certainement ressentir de l'autre côté de l'océan. Au Canada français, la question de normes pour le français en a intrigué plus d'un, car on

attribue de l'importance non seulement au processus linguistique, mais plus encore aux processus sociaux, économiques et politiques reliés à la langue (Heller, 1998b). À l'école par exemple, c'est l'enseignement du français standard qui est préconisé et non pas celui d'une variété de français ou d'une variation de la langue (Heller, 1998a). Selon Heller qui reprend les dires de Gumperz (1982), cette norme langagière est, d'une part « une simple convention, qui sert à faciliter la communication permettant aux interlocuteurs de tenir pour acquis toute une série de présuppositions contextuelles » (Heller, 1998b, p.12). D'autre part, « une norme n'est pas socialement neutre. [... Elle] véhicule des valeurs sociales et culturelles spécifiques aux définisseurs de la norme, elle agit comme un ensemble de règles du jeu pour permettre à ceux et à celles qui la définissent de contrôler la production et la distribution de ressources » (Heller, 1998b, p.12).

Afin d'encourager le développement du français et pas seulement celui standard, mais également de ses variétés, Peronnet (1991) suggère l'enseignement d'une « grammaire de la variation » (p.546). C'est-à-dire l'enseignement d'une grammaire qui « prend en compte les divers usages d'une même langue et pas seulement l'usage standard officiel » (p.546). Cette mesure pourrait répondre au manque de registres des jeunes.

Cependant, selon Heller (1998b), lorsqu'on s'interroge sur les buts de l'école par rapport à la langue française, ceux-ci nous semblent contradictoires. Les institutions scolaires sont supposées « faciliter à la fois l'accès à la mobilité sociale et l'accès à l'intégration aux réseaux globaux d'une population historiquement sous-scolarisée et marginalisée » (p.17). Cependant, elles « doivent [également] agir

comme milieux unilingues dans un contexte [...] au moins bilingue, et reconnaître la valeur de l'authenticité du français canadien tout en visant le français standard défini surtout en Europe » (p.17). Il se peut que ceux qui n'emploient pas souvent le français sous utilisent le français non standard. Dans ce cas, ce sont souvent les élèves qui utilisent seulement un français standard et plutôt académique à l'école. Dans le cas de ceux qui ne parlent pas le français dans leur entourage, il serait possible de conclure à la stratification du langage. Ces personnes sont donc privées du français informel ou elles ont une méconnaissance des registres informels (Mougeon, 1994).

### *D. L'alternance linguistique*

L'alternance linguistique est un phénomène répandu. Il arrive parfois qu'un individu utilise deux langues non pas de façon distincte, mais par un chevauchement ou de sorte à ce que l'une des langues soit influencée par l'autre. Gumperz (1982) définit ce concept comme étant « the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to the alternation takes the form of two subsequent sentences, as when a speaker uses a second language either to reiterate his message or to reply to someone else's statement » (p.59). Melanson (1996) reprend les propos de Poplack pour définir ce phénomène comme étant le « code switching » ou l' «alternance linguistique ».

Quelques auteurs ont essayé d'expliquer ce phénomène, sans pour autant toujours parvenir aux mêmes conclusions. Selon Caubet (2001), l'alternance linguistique est en fait « une façon peu habile qui cache une connaissance imparfaite de la langue » (p.22). Mais pour Gumperz (1982), les emprunts d'une langue à l'autre ne démontrent pas nécessairement une mauvaise connaissance du système

grammatical ou lexical de la langue en question. Les « emprunteurs » feraient plutôt ce choix de façon volontaire.

Heller (1998a) suggère que l'utilisation de l'alternance linguistique est due à une méconnaissance de la variation linguistique de la langue française et au fait que les jeunes sont plus à l'aise avec la langue anglaise de tous les jours que le français d'usage commun ou familier. Dans un contexte scolaire où l'anglais et les anglicismes sont de plus en plus utilisés par les jeunes, l'on se préoccupe de plus en plus de ce phénomène. Lors de l'une de ses recherches, Heller a constaté que;

> The concern about traces of contact with English is much more evident than concern over other non-standard features. In part, [... this is] due to the political salience of language contact in this situation. In part it is probably also due to the nature of the students' linguistic repertories, since so many of them learn French under conditions which expose them more to the standard than to other varieties, and which simultaneously have contact with English as their most salient feature (Heller, 1998a, p.124).

L'utilisation des anglicismes serait donc perçue comme étant pis que l'emploi d'un français qui ne respecte pas la norme. L'élite est davantage prête à accepter l'alternance linguistique que les anglicismes. Ainsi, il serait plus acceptable pour un jeune de décrire une situation qui est ennuyante par l'expression familière « c'est poche », laquelle n'a pas de traduction intégrale en anglais, que de prononcer « it sucks » en français, c'est-à-dire « ça suce ».

### *E. L'assimilation*

L'assimilation, surtout celle touchant les groupes francophones du Canada, a fait couler beaucoup d'encre, (Castonguay, 1993). Gagnon (2000) nous rappelle la mise en garde face au danger que représentent la mondialisation et l'influence

américaine du « melting pot » pour les différentes cultures, menacées d'une disparition possible.

En sociologie, l'assimilation est décrite comme un phénomène « selon lequel assimiler un groupe de personnes, c'est le rendre semblables aux personnes d'un autre groupe quant à leur culture, leurs institutions, leur idéologie même » (Castonguay, 1993). Dans notre cas, nous portons une attention particulière à l'assimilation linguistique car, selon Castonguay (1993) qui s'appuie sur les travaux de Sturgis, elle occupe une place de choix dans le concept de l'assimilation. Dans le contexte canadien, Castonguay (1993) reprend les propos de Lieberson qui affirme que le maintien de l'ethnie peut dépendre davantage de la conservation de la langue que de la religion dans le cas où un groupe évolue avec un autre et que la langue parlée n'est pas l'unique facteur de différenciation entre les groupes culturels. Il est donc impératif pour les communautés francophones en milieu minoritaire de pouvoir parler leur langue. Toutefois, cette volonté de vouloir parler sa langue peut occasionner certains conflits. Pour bien comprendre ce phénomène que plusieurs craignent, il faut s'attarder à certains facteurs qui pourraient encourager une telle assimilation.

### *F. Le bilinguisme et les agents de socialisation*

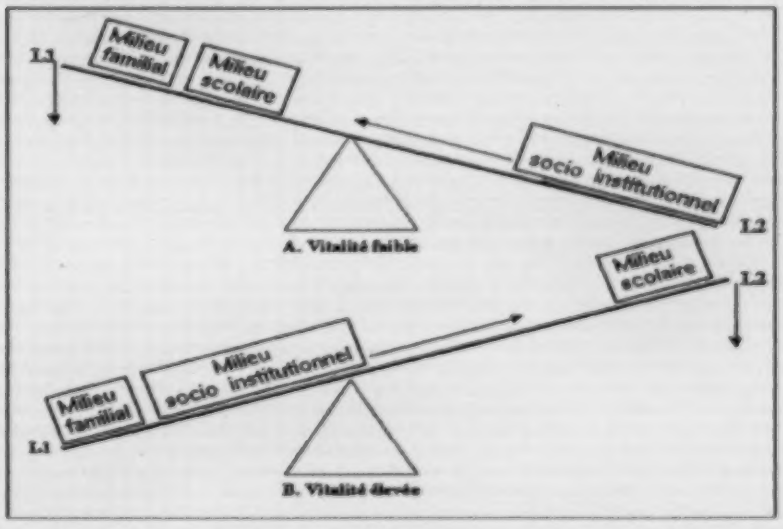
Le gouvernement fédéral encourage le bilinguisme depuis plusieurs années et, dans certains cas, récompense monétairement le travail des personnes bilingues. Cependant, le bilinguisme n'est pas forcément avantageux pour tout le monde.

Lambert (1975) distingue deux types de bilinguisme, l'un soustractif et l'autre additif. Le bilinguisme soustractif est associé au fait que la langue seconde est apprise au détriment de la langue maternelle. Dans ce cas, les individus ont des contacts

fréquents avec l'autre groupe linguistique (Landry, 1984). Landry (2002) soutient que pour les groupes minoritaires, il faut veiller à ce que le bilinguisme soit de type additif, « c'est-à-dire l'acquisition de la langue seconde [soit] sans effets négatifs sur le développement de la langue maternelle, en contexte de minorité ou de faible vitalité ».

Pour mieux comprendre ces phénomènes, il est utile d'évoquer le modèle des balanciers compensateurs de Landry et Allard (1988) qui porte sur la relation entre les milieux scolaire, familial et socio-institutionnel. Ces milieux ont en effet une influence sur le développement du bilinguisme. La figure 1 ci-dessous montre que la vitalité ethnolinguiste est faible dans le cas où le milieu scolaire et le milieu familial doivent compenser la faiblesse de la langue première minoritaire, car l'accès à la langue dans un contexte socio-institutionnel n'est pas varié, ce qui pourrait contribuer au renforcement du bilinguisme soustractif. Pour assurer une stabilité, il faut absolument qu'il existe un partenariat entre les trois agents sociaux; l'école, la famille et la communauté.

Figure 1; Modèle des balanciers compensateurs (Landry, 2002)



Selon ce modèle, les trois principaux agents de socialisation et leur interaction permettent à la langue de garder une vitalité élevée. Denis et al. (1991) et Campeau et al. (1993) maintiennent que le processus de socialisation dépend des interactions avec les autres et permet d'assurer la transmission culturelle. Lors de ce processus, ce sont les comportements conformes à la norme et aux valeurs de la société qui sont appris. Les personnes qui influencent ce processus sont les agents de socialisation.

La famille est l'agent social le plus influent pour un individu vu qu'il en fait partie depuis sa naissance et que, vraisemblablement, il en fera partie jusqu'à sa mort. C'est d'ailleurs dans ce premier environnement que l'enfant développera une image de soi et s'appropriera différents rôles sociaux.

L'école est un autre lieu où les jeunes socialiseront. En ce milieu, ils accumuleront un bagage de connaissances reconnues par la société, ils apprendront à agir en fonction des normes et des valeurs d'une culture. Ils deviendront de plus en plus autonomes et la famille sera de moins en moins exclusive.

Au contact de ses pairs, l'individu acquiert un degré d'indépendance vis-à-vis de ses parents et des autres représentants de la société. Il aura tendance à imiter ses camarades et à comparer ses valeurs avec celles de la société. Il subira de grandes pressions sociales afin d'être comme les autres et d'être accepté parmi ses pairs, ce qui pourrait influencer ses comportements.

De plus, les médias sont davantage accessibles et ont de plus en plus d'influence sur le comportement des individus. Le monde entier est disponible soit par la télévision, par Internet ou par les journaux. Même si l'influence des médias ne donne pas d'explication claire sur le choix de la langue, Laflamme et Reguigui (1997)

soulignent tout de même son influence par la présence de la masse média qui est partout et en anglais.

### *G. Le développement identitaire*

Qui suis-je? Voilà certes l'une des questions les plus vieilles et le plus souvent posées au cours des siècles. Tout au long de notre vie, nous essayons tant bien que mal de nous définir afin de mieux évoluer ou de mieux nous comprendre. Il serait facile de croire que l'identité personnelle d'un individu est innée; au contraire, elle serait acquise et en perpétuelle mouvance toute sa vie (Calin, 2005). Ainsi, un individu la construira étape par étape en socialisant avec d'autres, changeant au fur et à mesure ses croyances, ses représentations, ses valeurs, etc. Ce long processus, qui est fort présent de l'enfance à l'adolescence, est la quête d'une vie. L'identité personnelle est par conséquent « le résultat de l'héritage familial et des expériences vécues par l'individu. Elle se révèle sur le plan de l'image de soi et de ses compétences» (Duquette, 2004, p.77). C'est d'ailleurs en provoquant ou en subissant des interactions sociales qu'une personne peut se définir ou se distinguer des autres. L'identité est donc personnelle mais aussi sociale. Cette deuxième dimension de notre identité est générée par le fait que nous développons un sentiment d'appartenance à des groupes sociaux plus ou moins larges, dans lesquels nous évoluons (Calin, 2005). L'identité sociale n'est pas unique, une diversité d'identités la compose; l'identité nationale, ethnique ou ethnolinguistique pour ne nommer que celles-là (Duquette, 2004). Cet aspect social fait partie de l'identité personnelle d'un individu. « Avoir une identité, c'est être engagé socialement, autant dans ses idées ou valeurs, que dans son mode de vie » (Tourrette et Guidetti, 2002, p.154). Avant d'avoir fait ses choix et

de s'engager socialement, l'individu doit expérimenter les différents rôles sociaux, ce qui lui permettra plus tard de s'engager. Tout au long de son cheminement et de son expérimentation, l'enfant acquerra une certaine autonomie. Il s'intégrera à d'autres groupes comme les amis ou l'école, tout en sortant peu à peu du groupe familial (Tourrette, 2002). L'école est donc un milieu essentiel pour le développement du jeune.

> [Elle] fonctionne comme microsociété qui voit interagir des personnes de statuts différents, une organisation des activités, des lieux et des temporalités, des moments formels et informels, des moments de travail et de détente, bref, une microsociété relativement autonome qui structure le quotidien de ses acteurs. S'y inscrire et y participer conduit l'enfant à mobiliser des processus intellectuels et affectifs, à développer des compétences sociales d'expression, de communication, de coopération, de négociation, d'interaction dans les groupes. Au-delà du système propre à l'école, il va également devoir se positionner par rapport aux attentes, aux représentations et aux valeurs de la société, dont l'école est le vecteur de transmission (Beaumatin et Laterrasse, 2004, p.202).

Les relations évolueront donc au cours des années. Les relations avec ses pairs deviendront de plus en plus influentes au cours des années de scolarisation. Le milieu scolaire deviendra plus important, au niveau de la socialisation, que le nid familial (Tourrette et Guidetti, 2002). Le jeune prendra conscience des différents milieux et groupes auxquels il appartient, mais aussi des différents aspects ou valeurs qui y sont associés. Alors qu'au départ, les relations étaient de type vertical seulement, c'est-à-dire qu'il était seulement en relation avec des individus de différentes générations où il existait une relation de dépendance, maintenant il découvre les relations d'alliance ou de type horizontal. Ces dernières sont partagées entre des individus du même

groupe d'âge, d'un statut égal (Tourrette et Guidetti, 2002, Beaumatin et Laterrasse, 2004). Mais cette ouverture à la diversité peut soulever quelques inquiétudes.

> Cette multiplicité des expériences sociales fait courir à l'enfant un risque de morcellement et nécessite de sa part un constant effort d'élaboration subjective, d'unification. Ce travail psychique a pour fonction d'articuler le fait d'être soi-même dans sa singularité et sa différence, tout en étant à bien des égards à la fois comme les autres et avec les autres (Beaumatin et Laterrasse, 2004, p.263).

Du même point de vue, Friedman souligne que;

> Our uniqueness is our personal vocation, our life's calling that is discovered when we are called out by life and become "ourselves" in responding. We must respond to this call from where we are, and where we are is never merely social nor merely individual but uniquely personal. We need to be confirmed by others. Our very sense of ourselves only comes in our meeting with others (1983, p.38).

Ainsi, tant bien que mal, l'individu tente d'être lui-même, de faire reconnaître son unicité, mais en même temps il ne pourrait survivre sans sentir qu'il appartient à un groupe avec lequel il partage différentes valeurs. L'individu ne cesse d'évoluer et son identité n'est jamais achevée. Son évolution tiendra compte des autres. Cette identité pour soi et celle pour autrui « est à la fois inséparable et liée de façon problématique » (Dubar, 2000, p.108). Elle est inséparable car elle tient compte de la réaction d'autrui par rapport à nous, mais elle est problématique car les réactions sont perçues et non vécues par soi. Alors, « l'identité n'est jamais donnée, elle est toujours construite et à (re) construire dans une incertitude plus ou moins grande et plus ou moins durable » (Dubar, 2000, p.108).

Les groupes d'amis sont un agent de socialisation très important. Tourrette et Guidetti (2002) reprennent Dunphy pour décrire les différents groupes avec lesquels

les jeunes interagissent. D'abord, il y a les groupes primaires ou les cliques qui sont petits et composés de 3 à 9 personnes, et ceux secondaires ou les bandes qui sont plus grands et composés de 15 à 30 personnes. Les bandes sont souvent des associations de cliques. Ces deux types de groupe ont des fonctions différentes. Les groupes primaires prennent la place de la famille et ils aident l'enfant à s'en éloigner en sécurité, à devenir plus autonome. Tandis que les groupes secondaires aident les jeunes dans leur intégration sociale dans de plus grands groupes. Tourrette et Guidetti (2002) rappellent que les adolescents interrogés par Rodriguez-Tomé affirment que

> familles et groupes ne transmettent pas les mêmes choses. La famille transmet des valeurs morales et sociales, et des valeurs socio-économiques [...]. Les amis qui vivent les mêmes expériences, partagent leurs goûts, leur langage, permettent des interactions individuelles et hétérosexuelles, et contribuent à la construction de l'identité personnelle. Le groupe apparaît alors comme un lieu d'expérimentation sociale; de ce qu'on peut et de ce qu'on ne doit pas faire, qui permettent d'éprouver des limites des règles collectives et sociales (Tourrette et Guirretti, 2002, p.153).

Les adolescents se sentent donc souvent déchirés entre les attentes de la famille et celles des groupes. Ils cherchent à tout prix un refuge contre cette angoisse et se tournent vers leurs pairs pour contrer ce déchirement en se disant « *Seul*, je suis perdu ; *ensemble* nous sommes forts. C'est le « nous » qui me donne une identité sociale [...] » (Deutsch, 2003, p.102).

Dans sa discussion sur la quête identitaire, Boissonneault (2004, p.164) souligne que « la langue demeure centrale à l'identité parce que la communication, sous toutes ses formes, est au coeur de la socialisation. » En effet, comme l'affirme Tourrette;

> La pratique du langage constitue une autre manière de faire jouer ensemble l'expression et la singularité et le partage d'un

> code collectif. [...] Tout en devant se plier au code de signification partagées (conformisation), le sujet, par sa prise de parole, donne à entendre ou à lire un style, sa signature, sa marque (style littéraire, signature du tag, invention de mots). À l'échelle de groupes, on retrouve cette nécessité de s'affirmer dans sa différence tout en s'inscrivant dans un registre commun. Les jumeaux, les membres d'une famille ou d'un groupe d'amis utilisent des surnoms, des codes spécifiques, un « jargon ». L'emploi des « gros mots » par les enfants s'inscrit dans un jeu d'affirmation et de provocation aux marges des conventions sociales (Beaumatin et Laterrasse, 2004, p.264).

Comme la langue est un outil de socialisation, mais aussi un outil de différenciation, il est nécessaire de s'interroger sur l'utilisation de celle-ci.

L'un des grands défis soulevé par Duquette dans sa recherche publiée en 2004, est celui des adolescents en milieu minoritaire qui essaient de définir leur identité autant sur le plan individuel que social tout en respectant leur identité ethnique et ethnolinguistique. Les résultats de cette recherche démontrent que les adolescents rencontrés accordaient une grande importance à leur identité territoriale, tout en reconnaissant une importance à leur identité ethnique et ethnolinguistique. Si les répondants accordent peu d'importance à leur langue maternelle, les résultats par rapport au bilinguisme sont plus élevés. Donc, les jeunes se reconnaissent et s'identifient davantage au bilinguisme qu'à la francophonie par exemple. Ce phénomène serait dû à l'influence de l'environnement anglo-dominant où grandissent les jeunes (Gérin-Lajoie, 2004).

L'identité bilingue est difficile à définir concrètement, car les gens ont différentes représentations et différentes interprétations de ce que cela veut dire. D'ailleurs, c'est l'un des points qui a été soulevé par Gérin-Lajoie (2003) à la suite de sa recherche auprès de jeunes Ontariens. Comme le souligne Boissonneault (2004), il existe une

différence entre le fait d'être bilingue et celui de s'identifier au bilinguisme. Dans le premier cas, c'est une description de nos compétences langagières, alors que dans le second c'est plutôt une expression de qui l'on est, un rapprochement au groupe auquel nous appartenons. Ce phénomène, l'identité bilingue, en inquiète plus d'un, car certains croient qu'il existerait un lien direct entre l'identité bilingue et l'assimilation au groupe anglo-dominant (Castonguay, 1999; Bernard 1990, 1998). Cependant, Gérin-Lajoie n'est pas nécessairement de cet avis (2001, 2003), la notion d'identité bilingue étant un concept complexe. Recherche à l'appui, elle souligne;

> qu'en ce qui concerne le concept d'identité bilingue, nous ne sommes pas nécessairement en présence d'un phénomène transitoire conduisant immanquablement à l'assimilation des jeunes au groupe anglophone majoritaire. Les parcours identitaires examinés démontrent plutôt un va-et-vient continuel d'une frontière linguistique à l'autre, ce qui nous amène à constater la présence d'un phénomène de mouvance » (Gérin-Lajoie, 2001, p.68).

Elle suggère d'étudier la réalité francophone minoritaire d'un angle différent, c'est-à-dire comme un phénomène en mouvance relié « aux divers positionnements des individus face à la langue et à la culture marque profondément le parcours identitaire de ces mêmes individus. » (Gérin-Lajoie, 2001, p. 68). Elle reconnaît que le fait d'avoir une préférence évidente pour la culture et la langue majoritaire pourrait mener à l'assimilation, mais pas dans tous les cas.

## *H. Le concept de soi*

Le concept de soi mérite tout autant d'être étudié, car son importance dans le système de l'éducation est reconnue (Héroux et Farrell, 1985; Obiakor, 1985), tout

comme ses effets sur le développement d'un individu (Harter,1990; Leonard et Gottsdanker-Willekens, 1987).

Certains chercheurs, comme Muller (1978), Héroux et Farrell (1985), définissent le concept de soi comme étant la perception que les individus ont d'eux-mêmes. Il comprend la connaissance et l'évaluation de soi ainsi que la façon qu'une personne croit être perçue par les autres. Martinot (2001) de son côté reprend Pintrich et Schrauben (1992) et Bandura (1982, 1997) pour tirer la conclusion suivante;

> que des conceptions de soi positives favorisent une accentuation de l'effort, une persévérance lors de difficultés, [...] et qu'il existe un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine (sa perception d'autoefficacité) et sa performance dans le domaine (Martinot, 2001, p.485).

Alors, il semble que les expériences positives vécues ont une influence sur l'engagement des individus et sur la prise de risques dans certaines situations.
Burns (1979) mentionne qu'il existe un lien étroit entre le concept de soi et le développement du langage et car celui-ci permet de distinguer et d'exprimer la différence entre les autres et soi-même.

L'estime de soi est en fait la valeur qu'un individu s'accorde, c'est-à-dire s'il s'aime ou non, s'il est en accord avec lui-même ou non (Rosenberg, 1979). Il est essentiel d'en tenir compte ; Burns (1979) fournit l'exemple des personnes de couleur aux États-Unis dont l'estime de soi est souvent plus négative que celle des Blancs. Pour les jeunes qui restent dans leur environnement culturel, il est plus facile de maintenir un sentiment positif de l'estime de soi, car ils ne sont pas en contact avec d'autres et ils ne s'y comparent pas. Dans le cas des francophones qui vivent en Alberta, il serait possible d'affirmer que l'environnement culturel n'offre pas

nécessairement cette même sécurité car le milieu francophone en est un qui est hétérogène et où tous peuvent se comparer et se sentir jugés. Voilà ce qui ne facilite pas le développement d'une estime de soi positif.

## *I. Les inégalités sociales*

La langue peut être un outil qui accentue les inégalités sociales de plusieurs façons; elle est donc un sujet très discuté. Bourdieu, auteur de plusieurs ouvrages sociologiques, soutient que

> [...] la langue n'est pas seulement un instrument de communication, mais elle fournit, outre un vocabulaire plus ou moins riche, un système de catégorisation plus ou moins complexe, en sorte que l'aptitude au déchiffrement et à la manipulation de structures complexes, qu'elles soient logiques ou esthétiques, dépend pour une part de la complexité de la langue transmise dans la famille (Bourdieu, 1970, p.92).

Toutefois, certaines personnes sont parfois désavantagées et ce, même à l'école, car il existe dans ce milieu des inégalités entre certaines classes sociales.

> Or, comme nombre de recherches l'ont établi, c'est tout au long de la scolarité, et particulièrement lors des grands tournants de la carrière scolaire, que s'exerce l'influence de l'origine sociale: la conscience que les études (et surtout certaines) coûtent cher et qu'il est des professions où l'on ne peut s'engager sans un patrimoine, les inégalités de l'information sur les études et leurs débouchés, les modèles culturels qui associent certaines professions et certains choix scolaires, (le latin, par exemple) à un milieu social, enfin la prédisposition, socialement conditionnée, à s'adapter aux modèles, aux règles et aux valeurs qui régissent l'École, tout cet ensemble de facteurs qui font que l'on se sent «à sa place» ou «déplacé» à l'école et que l'on y est perçu comme tel, déterminent, toutes aptitudes égales d'ailleurs, un taux de réussite scolaire inégale selon les classes sociales, et particulièrement dans les disciplines qui supposent tout un acquis, qu'il s'agisse d'instrument intellectuel, d'habitudes culturelles ou de revenus (Bourdieu, 1964, p. 25).

Bourdieu arrive à la conclusion que ceux qui ont le meilleur rendement académique sont sous l'influence de la même culture que celle à la base du curriculum; ils font partie de la classe supérieure. De plus, Bourdieu (1982) maintient que la langue parlée des jeunes est conforme à leur réalité sociale et non pas à la langue formelle, celle choisie et enseignée à l'école.

Donc, si les classes sociales sont reproduites, l'avancement de la classe supérieure est dû à leur capital culturel car il est compatible avec celui de l'élite. Comme à l'école les jeunes apprennent à parler la langue conforme à celle enseignée, la couche sociale inférieure est désavantagée. Selon Graaf et al. (2000), lorsque viendra le temps de faire un choix de carrière et d'orienter leur cheminement académique, certains jeunes sont désavantagés par leur origine sociale.

### *J. L'exogamie*

Au Canada, le nombre de mariages exogames ne cesse d'augmenter. Dans ce pays, le terme « exogamie » est généralement utilisé pour décrire les mariages entre francophones et anglophones, comme le souligne Dalley (2006). Selon elle, l'assimilation n'est pas nécessairement liée à l'existence de foyers exogames. Par contre, cette situation fait craindre le pire à d'autres. Selon Lambert (1975), Allard et Landry (1984), « l'exogamie est liée à l'assimilation des francophones aux anglophones par le biais d'un «bilinguisme soustractif » ». Bernard (1991) croit de son côté qu'un tel milieu ne peut qu'entraîner un partage inégal de la culture et la langue; donc une assimilation. Les constats de Bernard (1991) sont aussi appuyés par Heller et Lévy (1992) qui soulignent que « plusieurs études démographiques

désignent l'exogamie comme étant la principale source d'assimilation des francophones au Canada » (p.60). En 1997, Landry et Allard soulevaient de nouveau cette inquiétude en utilisant le rapport de la Commission nationale des parents francophones (CNPF, 1994) pour démontrer clairement les tendances chez les francophones hors Québec. En fait, chez les couples endogames, la grande majorité des enfants sont élevés en français, tandis que c'est le contraire chez les couples exogames.

Landry (2003) explique le phénomène du faible développement de la langue française dans les familles exogames par la faible participation aux activités dans les écoles francophones et au découragement des parents devant l'influence anglaise. Cependant, les familles exogames ne sont pas la cause de tous les maux liés à l'assimilation. Afin d'expliquer les changements culturels, Allaire (1995) affirme que l' « on doit tenir compte d'autres facteurs au sein de la famille, facteurs qui se rapportent aux décisions que prennent les enfants en réponse à l'environnement dans lequel ils évoluent » (pp. 145-146).

### *K. La répartition géographique et l'environnement*

En 2001, les francophones de l'Alberta représentaient 2,2% de la population quand l'on définissait francophone comme une personne ayant pour première langue le français ou le français et l'anglais (Statistique Canada 2001).

Gagnon (2000) reprend les propos de Bernard en affirmant que « plus la proportion de francophones est élevée dans une région, plus élevé sera le nombre de personnes qui s'exprimeront en français » (p.20). Ainsi, selon les résultats de Statistiques Canada 2001, 61,9% de la population francophone habite soit dans la

région métropolitaine de recensement d'Edmonton ou dans celle de Calgary. Suite à la lecture de Gagnon (2000) et de Bernard (1996), il est possible d'arriver à la conclusion que pour les individus qui habitent dans une région où la concentration de francophones est assez élevée, les possibilités de mobilisation et d'interactions sociales avec leurs semblables sont plus grandes que dans le cas contraire. Or, dans un milieu de forte minorisation, les changements culturels et identitaires sont plus fréquents, peut-être parce que le taux d'exogamie et de transfert linguistique est tout aussi élevé. Le maintien de la langue française dans un tel environnement est une bataille quotidienne. Les francophones qui veulent la conserver doivent faire des efforts continuellement et consciemment afin de lutter contre l'influence extérieure de la majorité anglophone.

Pour certains chercheurs, le choix de la langue se fait en réponse à l'environnement. En se basant sur Fishman (1965), Melanson (1996) affirme qu'un tel choix dépend de l'environnement mais aussi de l'interaction avec les autres. Bernard (1998) pour sa part affirme que le choix de parler français ou anglais est davantage un comportement appris qu'une préférence ou une question de volonté. Le contexte général de la situation encourage davantage le choix de la langue. Heller (1998a, 2001) croit que le choix dépend des expériences déjà vécues et des conséquences qui en ont résulté. Par exemple, en milieu scolaire, elle suggère qu'un élève utilisera l'anglais afin de contester l'autorité. Dans le but de se faire accepter par ses pairs ou pour se faire des amis, un jeune préfèrera utiliser l'anglais que toute autre variation linguistique, comme un français vernaculaire, c'est à dire, un français communément parlé au sein d'une communauté et donc différent du français

standard. De la même façon, les immigrants francophones accéléreront l'apprentissage de l'anglais afin de s'intégrer plus rapidement au groupe d'accueil.

Bernard (1998) soutient que l'utilisation d'anglicismes et le bilinguisme font partie de la vie courante de ces individus. Comme les personnes bilingues maîtrisent si bien les deux langues, elles passent d'une à l'autre de façon inconsciente selon le contexte, comme un comportement appris.

L'environnement dans lequel interagissent les individus influencerait donc les choix linguistiques. De plus, la concentration de francophones à un endroit permettrait entre autres d'avoir plus d'interaction, donc d'assurer la présence continue du français. Voici quelques pistes qui, nous l'espérons, nous aideront à mieux comprendre le phénomène qui persiste dans le milieu étudié.

# Chapitre III

# MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre porte sur la méthodologie utilisée durant l'étude, soit le type de recherche, l'échantillonnage, la collecte de données, les limites de la recherche ainsi que l'éthique respectée lors du déroulement de l'étude.

## *A. Type de recherche*

Afin de mener à terme cette étude exploratoire et pour faire une description de la situation, une méthodologie de type qualitative a été privilégiée. Par ailleurs, l'étude de cas a permis une description en profondeur du comportement de certains sujets dans le contexte scolaire, mais aussi à l'extérieur de l'école. De cette manière, il a été possible de comparer les observations et les commentaires des participants entre eux. Selon Deslauriers (1991), l'étude de cas permet de faire une analyse de la situation. Elle est caractérisée par le fait qu'il n'existe aucune réponse toute faite ou bonne et par le fait que chaque cas est bel et bien unique. L'utilisation de la technique d'entrevue a été privilégiée pour arriver à cette fin car, comme l'affirme Dagenais (1991), elle permet de recueillir des informations personnelles et particulières sur un certain sujet.

## *B. Échantillonnage*

Les sujets de cette étude ont été choisis en fonction de la relation qu'ils avaient avec une école francophone de l'Alberta. Ce milieu est très hétérogène et les défis y sont grands. Les élèves ont différentes origines, croyances, valeurs,

compétences et connaissances. Tous n'ont pas nécessairement fait la majorité de leurs études dans le système scolaire albertain. La clientèle de cette école étant très variée, le choix des candidats a tenu compte du contexte familial différent, de leur histoire et de leur origine.

Comme la septième année d'école est une période importante au niveau scolaire et social et que je travaille avec des élèves de ce groupe d'âge, j'ai décidé de cibler cette clientèle. Ces jeunes sont au début de l'adolescence; ils se cherchent et leur identité continue de se forger. Ils sont souvent déchirés entre les valeurs familiales et celles du groupe (Denis, 1991). Voilà pourquoi le choix de ce niveau est idéal.

Pour peindre un portrait global de la situation et pour comprendre ce qui se passe sur le terrain, il fallait rencontrer certains élèves ainsi que des membres adultes de la communauté scolaire. Dans le cas des adultes, les participants à cette recherche sont les suivants; un ancien membre du Conseil de parents de l'école, un membre de la direction, un enseignant ainsi qu'un membre du Conseil scolaire. L'enseignant choisi connaissait la clientèle étudiée et fait partie du corps professoral depuis environ 20 ans.

Du côté des élèves, une lettre a été envoyée à la maison à la fin de l'année 2006. Sur une base volontaire, 25 élèves ont retourné la lettre signée, ce qui signifie que 28,4% de la clientèle visée a répondu à l'appel. Afin de sélectionner les individus pour les entrevues, j'ai établi des critères linguistiques et ethniques pour les parents. Le tableau 1 répartit les 25 volontaires selon l'origine ethnique et linguistique des parents.

Tableau 1; Répartition des 25 volontaires à l'étude selon l'origine ethnique et linguistique des parents.

| Père \ Mère | Canadien anglophone | Canadien francophone (est) | Canadien francophone (ouest) | Immigrant anglophone | Immigrant francophone | Autre immigrant | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Canadien anglophone | | 4 | 1 | | 1 | | 6 |
| Canadien francophone (est) | 1 | 8 | | 1 | 1 | 2 | 13 |
| Canadien francophone (ouest) | 1 | | | | | | 1 |
| Immigrant anglophone | | | | | | | 0 |
| Immigrant francophone | 1 | | | | 2 | | 3 |
| Autre immigrant | | | 1* | | 1 | | 2 |
| Total | 3 | 12 | 2 | 1 | 5 | 2 | 25 |

* Sa mère francophone est décédée alors qu'elle avait 5 ans, aujourd'hui elle est élevée dans un foyer anglophone.

Dans le choix des dix élèves à interroger, nous avons tenté d'avoir au moins un élève dont les parents correspondaient à chacune des catégories présentées dans le tableau ci-dessus. Nous voulions que le choix des élèves représente la clientèle de l'école francophone actuelle à ce niveau. Pour avoir ce portrait de la réalité à l'école, il fallait que l'on retrouve des jeunes qui proviennent de familles exogames, de familles immigrantes et de familles canadiennes francophones de différents milieux. Ensuite, nous avons tenu compte du lieu de naissance des élèves. Un des sujets est immigrant du Congo, un autre est né au Québec, les autres sujets sont tous nés en Alberta. Finalement, cinq garçons et cinq filles ont été retenus.

## *C. Collecte des données*

Afin de faire la collecte de données par l'enregistrement d'une entrevue individuelle semi dirigée d'une durée de 20 à 90 minutes, des rencontres ont été planifiées avec les participants. Les entrevues se sont déroulées du 28 juin 2006 au 11

septembre 2006 et ont eu lieu soit à l'école, chez le répondant ou au lieu de travail dans le cas du conseiller scolaire. Les rencontres ont été établies selon la disponibilité de chacun.

Dans le cas des élèves, les questions portaient sur l'utilisation qu'ils font de la langue française et de la langue anglaise, des raisons et des situations rattachées à leur utilisation, de la situation linguistique à l'école et des solutions possibles pour l'améliorer. Les questions posées se trouvent à l'Annexe A. Afin d'aider les élèves à décrire différents contextes, des photos de différents endroits prises dans la ville (à l'école et à l'extérieur de l'école) leur ont été présentées. C'est à partir de ces images que les discussions commençaient. Dans le cas des adultes, les questions posées portaient sur les mêmes thèmes mais en fonction du contexte des élèves. De plus, une fois les solutions suggérées par les répondants, quelques-unes des réponses (solutions) des élèves leur étaient soumises afin de confronter la réalité des uns avec celle des autres. Les questions posées se trouvent à l'Annexe B.

Toutes les entrevues ont été enregistrées avec un enregistreur vocal numérique avec la permission des répondants et dans le cas des élèves avec celle d'un des parents (ou tuteurs) (Annexe C). Par la suite, ces conversations ont été retranscrites de façon intégrale, ce qui a permis de faire l'analyse des données.

## *D. Limites de la recherche*

Ce projet est astreint à deux types de limites importantes : les limites de l'échantillon et les limites du contexte. Pour les limites de l'échantillon, il est essentiel de souligner qu'il a été impossible d'influencer le groupe d'individus qui voulaient participer à cette recherche. Les parents ou tuteurs ainsi que les élèves

devaient s'entendre d'un commun accord pour participer à ce projet. Même si le choix définitif des dix élèves a tenu compte de certaines caractéristiques, il n'en demeure pas moins que les différences entre les élèves sont déterminées par des facteurs sur lesquels on ne peut exercer aucun contrôle. De plus, la perception qu'ont les élèves de l'impact des réponses qu'ils pouvaient donner à leur ancienne enseignante sont personnelles et donc non contrôlables par la chercheure. Comme dans cette étude seulement quatorze cas ont été choisis, dont dix élèves parmi environ 88, pour une étude approfondie, il se peut que certaines des réponses exprimées n'aient pas été nécessairement représentatives de tous les élèves de l'école. Les adultes, étant tous différents les uns des autres, leur perception et leurs observations portant sur les mêmes jeunes ont pu l'être tout autant. Pour les limites de contexte, il faut tenir compte du milieu francophone minoritaire dans une ville entourée d'une majorité anglophone, où les ressources et les services sont davantage présents en anglais qu'en français. De plus, comme cette école particulière est la seule de la région, il a été impossible de pouvoir la comparer à une autre de cette même région. Ce n'est donc pas une étude généralisable, mais il serait possible de la répéter dans un autre contexte par exemple.

## *E. Éthique*

Des mesures ont été prises pour respecter le code éthique d'une recherche avec des mineurs et les personnes qui en sont responsables. Dans un premier temps, le projet a été présenté au Comité d'éthique du Campus Saint-Jean. Une fois le projet approuvé et avant le début de la recherche, nous avons obtenu le consentement par écrit du Conseil scolaire, de la direction de l'école, des parents (ou tuteurs) et des

participants (Annexe C). Également, tous les volontaires ont été informés du fait qu'il était possible pour eux de refuser de participer à cette recherche ou de se retirer à n'importe quel moment sans aucune conséquence. De plus, la chercheure a garanti à tous les participants que les données recueillies lors de l'expérimentation demeureront confidentielles et que leur anonymat sera préservé par l'utilisation de pseudonymes. Ainsi, toutes les entrevues enregistrées et transcrites seront gardées sous clé et conservées pour une durée d'au moins cinq ans.

Comme la chercheure était aussi l'enseignante des jeunes rencontrées, elle s'est assurée d'effectuer les entrevues une fois les périodes de classe terminées et les notes des examens remises afin que les jeunes ne se sentent pas influencés par son statut.

## *F. Analyse et interprétation*

Les transcriptions ont été lues et relues lors de l'analyse et pour assurer une fiabilité. Lors de la première lecture, l'objectif était de déterminer les grandes catégories. Il fallait identifier quels étaient les termes qui revenaient dans les différentes entrevues. Au départ, quinze thèmes ont été retenus, tous avec des sous-catégories; la perception de la langue, le facteur d'inclusion, le facteur d'exclusion, l'aspect culturel de la langue, l'influence du groupe, l'utilisation pour défier l'autorité, l'estime de soi, l'environnement, les ressources, les interlocuteurs, les sujets discutés, les habitudes, la facilité, le manque de vocabulaire et l'alternance.

Il a fallu réexaminer les thèmes identifiés afin d'être plus précis dans notre analyse et de faciliter notre démarche d'analyse. Certains thèmes ont été regroupés pour mieux comprendre et cerner l'idée que nous voulions discuter. Ainsi, l'alternance linguistique regroupe des sous-catégories pour définir ce concept; l'habitude, l'environnement, l'interlocuteur, le manque de répertoire ou de vocabulaire, l'outil d'inclusion et l'outil d'exclusion. Deux autres catégories nous aident aussi à mieux expliquer le sujet étudié; la perception de la langue et le confort ressenti à l'utiliser. Ces catégories et sous-catégories représentent donc celles que nous avons utilisées pour trouver nos informations.

# CHAPITRE IV

# DESCRIPTION ET INTERPRÉTATION

## *A. Alternance linguistique*

Avec cette recherche, nous essayons de comprendre pour quelles raisons un élève choisit de parler français ou anglais dans une école francophone. L'alternance d'une langue à l'autre peut se passer à l'intérieur d'une même phrase, d'une conversation ou d'une situation. Afin de mieux comprendre ce phénomène, les élèves ont été questionnés à ce sujet lors des entrevues. Les causes qui en sont ressorties sont l'habitude, l'environnement, l'interlocuteur, le manque de répertoire et l'utilisation comme outil d'inclusion et d'exclusion.

### I. Habitude

Certains élèves ont avoué que le fait de parler une langue ou une autre est une habitude. Ils ont tendance à choisir une langue plutôt qu'une autre selon la situation; dans certains cas par exemple, il leur semble inhabituel d'employer une langue donnée. En fait une habitude « c'est l'acte de répéter la même action dans les mêmes circonstances souvent sans s'en rendre compte » (Gagnon, 2000, p55). L'habitude qu'ont les élèves de parler anglais fait tellement partie d'eux qu'ils ne sont pas toujours conscients de leurs actions. Voici ce que les jeunes ont répondu à la question qui portait sur leur choix de parler l'anglais.

Parce que je suis plus habituée.[1] (Natasha)[2]

[1] Comme l'importance des citations est le contenu et non la forme, certaines transcriptions ont été modifiées afin d'en faciliter la compréhension.

> Parce que beaucoup de monde le parle, alors des fois c'est plus facile. (Sandrine)
>
> Parce que, ya tellement de chose en anglais qu'on peut, ça vient naturel. (Aaron)
>
> J'parle plus français avec lui, j'utilise l'anglais comme avec les personnes qui ont vraiment grandi avec moi en anglais aussi. (Aaron)
>
> Peut-être parce que comme tu peux mettre de l'influence en anglais que, comme, c'est juste tombe naturellement. (Aaron)
>
> Comme avec les enseignants puis tout ça, j'essaie de parler en français mais avec les personnes généralement, je parle en anglais parce qu'ils ne me parlent pas en français alors.... je leur réponds dans la même langue. (Tania)
>
> Mais aussi parce que la plupart de gens, comme tous nos amis qui ne viennent pas de l'école, 99% sont anglais. Donc, moi j'pense que j'ai beaucoup plus d'amis à l'extérieur de l'école qu'à l'intérieur de l'école. Alors, s'ils sont tous anglais, c'est comme ça, c'est comme un réflexe, si c'est un ami tu lui parles en anglais parce que ya 60% des chances qu'il soit anglophone. (Alexandre)
>
> Ben comme des fois, c'est plus facile de dire « pass » au lieu de comme… C'est plus facile quand on joue à des sports, pis on est, comme à l'aise de le faire comme ça. Mais comme, on ne fait pas ça normalement au jeu comme au sport de l'école, on dit comme en anglais so c'est comme un bad habit. (François)

Cette dernière citation parle d'elle-même. Dans le cas de Karine, la citation qui suit exprime son habitude par rapport à la langue française.

> Ouais, ben, c'est ma première langue pis j'comprends mieux. Pis ça passe plus vite dans ma tête. (Karine)
>
> [Dans la classe d'anglais,] c'est drôle parce que madame j'lui parle en anglais puis comme « s'cuse me, s'cuse me ». Ensuite

[2] Des pseudonymes ont été utilisés pour préserver l'anonymat des répondants.

> pis j'répète, pis j'répète, j'répète, puis là est là, puis ya quelqu'un qui arrive qui dit « dis-lui en anglais », « Ah, c'est vrai! ». (Karine)

Les différents répondants adultes sont du même avis que les élèves. Des habitudes peuvent déjà avoir été créées dès l'enfance et celles-ci peuvent se perpétuer. Selon M. Levingston, les enfants sont habitués de se faire des amis en anglais.

> Parce qu'ils ont beaucoup plus de chances de le faire en anglais en général, qu'en français. Avec nos amis du voisinage, ça se fait en anglais parce qu'ils sont de la minorité là. Alors ils apprennent à le faire d'abord en anglais. Et la preuve de ça, c'est arrivé quand j'étais au Québec avec ma fille, dans ce temps-là, elle avait six ans, cinq ou six ans... puis on est rentré la plage et elle a voulu...euh, on avait loué un chalet alors on voyait les mêmes personnes à tous les jours, puis ce qui c'est arrivé c'est qu'un jour, elle a dit: « je veux jouer avec cette fille là », je lui ai dit « va lui demander ». Elle est allée la voir et bien sûr « do you want to be my friend? ». Puis là, la fille lui a regardé « de quoi tu parles là?! » (le père dit à sa fille) « Il va falloir que tu lui demandes en français ». Ça démontre, je pense, à quel point, ma fille ne savait pas comment initier un contact social en français parce que à ce temps-là, toutes ces amies - elle avait 5 ou 6 ans, je pense pas qu'elle avait commencé la maternelle encore, aussi, elle a commencé la maternelle et elle était la seule francophone dans la classe de maternelle, parce qu'elle en immersion dans ce temps là. Alors toutes les contactes initiales sociales qu'elle avait vécues, jusqu'à cet âge-là, se sont faits en anglais. Elle avait aucun modèle ou savoir comment le faire en français. Et je pense que ça arrive à beaucoup de nos élèves, ils arrivent à l'école et c'est la première fois qu'ils doivent faire des contacts en français d'abord. Et donc c'est pas très familier pour eux et quand qu'ils initient des contactes sociales à l'adolescence qui sont différents, leurs première interaction sociale avec les filles, les garçons, etc... Ça se fait tout en anglais, donc ça se vie en anglais à l'école, cette même interaction sociale. (M. Levingston)

> Oui, oui. Oui, c'est vrai, comme on a remarqué avec beaucoup de jeunes, moi je parle de ceux dans le système francophone,

> les jeunes, la plupart du temps, utilisent la langue anglaise pour parler à leurs amis. Ils sont tellement été habitués, parce qu'ils sont toujours dans un environnement anglophone et la langue anglaise qu'ils utilisent pour parler aux amis. (Mme Schneider[3])
> (Pourquoi?)
> Les enfants, quand ils ont des amis à la maison, c'est sûr que c'est l'anglais qui prédomine. De temps en temps, il va y avoir du français qui va sortir, mais majoritairement, c'est l'anglais qui sort.
> (Mais pour quelle raison?)
> Eux ils ont toujours l'habitude de se parler en anglais, donc c'est ce qu'ils continuent de faire. (Mme Schneider)

Une routine semble donc se créer et les élèves ne donnent pas l'impression de vouloir en sortir. Alors, si quelqu'un s'adresse à eux dans une langue, ils poursuivront dans cette même langue. Ces routines sont tellement ancrées chez eux qu'ils ont parfois de la difficulté à les changer. Ces comportements acquis pourraient faciliter la conversation. Ils sont plongés dans un environnement anglophone où ils sont très à l'aise. Ces résultats sont conformes aux conclusions de Bernard (1998) qui croit que le choix de parler français ou anglais est davantage un comportement appris qu'une préférence.

## II. Environnement

Comme l'ont affirmé les élèves, l'environnement a une grande influence sur le choix de la langue utilisée. Il va de soi que dans un environnement anglophone les jeunes vont s'exprimer en anglais. Mais dans un milieu où ils peuvent communiquer soit en français ou en anglais, leur choix dépendra de la situation. Dans un milieu

[3] Parent et ancien membre du Conseil de parents de l'école.

plus formel, comme dans les classes, ils s'attendent à parler français, mais ils vont plus loin en tenant compte aussi de la matière qui est enseignée.

> Avec Mme Daneau, j'parle anglais ou français, Ça dépend. Ben Mme Daneau, j'le sais pas, ben parce que ça passe de même dans ma tête, j'le sais pas, parce que la dimension de la classe, pis j'sais pas, ça passe dans ma tête de même, mais ça me fait penser à une classe d'anglais en 3e où est-ce que c'est petit et fermé. Ouin. (Karine)
>
> Juste quand des personnes qui te parlent en français. Comme plus de personnes te parlent, puis t'entends moins d'anglais et il y a plus de choses autour de toi en français. Il me semble que tu parlerais plus en français. T'es entouré, tu l'entends plus. C'est plus facile de parler à quelqu'un en français si t'es tout entouré de français. Même si tu es bilingue, tu vas parler en français t'es entouré de... (David)
>
> [matière 2][4], c'est en français.
> (Pourquoi?)
> Juste parce que well... c'est juste comme l'atmosphère, le monde, c'est différent - En [matière 2], si tu veux on peut parler en français. Gymnase, c'est en anglais, [matière 1] en anglais parce que on est plus comme séparé comme. Il n'y a pas toujours des personnes qui parlent en français avec toi, tu parles en anglais. (David)
>
> Ça dépend dans quel corridor. Quel groupe d'âge qu'il y a. Comme les neuvièmes, c'est plutôt anglais, quand j'avais multimédia, il parlaient anglais près de leurs casiers. Et dans les classes, c'est plutôt français aussi. (Jonathan)
>
> Ok, ok, j'entends tout le monde parler en anglais [dans l'école]. Que j'sois à n'importe où, c'est en anglais. Mais moi, mais c'est pas grave, y peuvent penser ce qu'ils veulent moi c'est le français. (Marie-Eve)

L'atmosphère créée dans une classe par l'enseignant peut aussi influencer le choix de la langue des élèves. Dans le cas de Marie-Eve, elle semble aller à

[4] Afin de préserver l'anonymat des élèves et des enseignants, certaines matières ont été masquées. Les élèves portaient des jugements qui pourraient choquer certaines personnes.

l'encontre de l'environnement. Il faut rappeler qu'elle habite en Alberta depuis seulement un an et qu'elle a plus de facilité à s'exprimer en français qu'en anglais.

Dans un environnement où le respect entre les élèves et l'enseignant n'est pas la priorité et où l'enseignant est préoccupé par d'autres points, les élèves sont portés à utiliser la langue anglaise pour défier l'autorité. Dans le cas contraire, dans un environnement accueillant, les élèves pourraient davantage utiliser la langue française.

> Je pense que l'enseignant [de la matière 1], il y a beaucoup de choses qu'on n'aime pas à propos d'elle, je ne sais pas si je n'aime pas le sujet, mais comme, on nous avait dit que dans d'autres classes [de la matière 1], c'était comme plus amusant alors je pense que c'est l'enseignant et la relation qu'elle a avec les étudiants. En [matière 2] on voit plus l'enseignant souvent alors aussi il est comme gentil puis il essaie de nous faire rire, puis d'apprendre en nous amusant alors on essaie, comme moi personnellement, je veux essayer de mon mieux, de lui plaire parce que je sais que c'est un effort, d'essayer de faire ce qu'il fait. (Tania)

> Comme les profs exigent ça, quand y'exigent, s't'un p'tit peu fatigant. C'est comme on l'sait mais, quand ils l'exigent ça nous fait comme, vouloir davantage parler en anglais juste pour comme, les faire toute, ouais, pis hum, ouin. (Aaron)

> En [matière 2], c'est en français, parce que j'pense tout le monde s'entend très bien avec M. Côté, puis on n'a pas envie de le décevoir donc j'pense que tout le monde fait un effort de parler en français. (Alexandre)

Tous ces jeunes s'accordent pour dire qu'ils font un effort pour parler français afin de ne pas faire choquer l'enseignant ou lui nuire. C'est même une façon pour lui faire plaisir ou de le remercier pour le travail qu'il fait. Les jeunes font ce choix

consciemment. De la même façon, ils peuvent choisir de parler anglais dans d'autres classes pour de faire réagir l'enseignant. Alexandre l'exprime ainsi :

> Oui, oui, oui, comme y'a des gens qui s'échangent des mots à travers la classe, puis c'est en anglais, puis c'est au milieu du cours, puis y se parlent en anglais.
>
> Ouin, mais, comme en [matière 1] c'est Mme Daneau, nous on a Mme Daneau, mais Madame Daneau elle n'arrive pas à contrôler certains élèves, elle n'arrive pas à les faire arrêter, donc, elle ne peut pas vraiment les influencer. Elle peut leur dire arrête, mais s'ils arrêtent pas y'a rien d'autre qu'elle peut faire.
>
> Oui, parce que, premièrement, ils savent qu'ils peuvent parler en anglais parce qu'elle ne peut rien faire, elle ne va rien faire et puis ils font ça aussi pour la faire fâcher parce qu'ils ne l'aiment pas, donc ils veulent la faire fâcher. Donc c'est pour ça qu'ils le font.
>
> Donc c'est ça, c'est deux raisons, y'a pas les profs pour te rappeler donc des fois ça t'échappe mais c'est aussi parce que y'a des gens qui disent aussi j'parle en anglais pendant que les profs ne le savent pas, tsé, j'suis mauvais. (Alexandre)

Du même avis, Mme Beaudry, directrice de l'école, semble reconnaître que dans l'école même certains espaces sont davantage « réservés » à la langue française tandis que d'autres à la langue anglaise. Cette affirmation serait aussi vraie pour les sorties ou les activités.

> Certainement que dans les corridors, on dirait que c'est... on dirait que pour les jeunes, le corridor, c'est leur société... la grande société. Souvent dans les corridors, c'est beaucoup en anglais. Puis après ça, dans les salles de classes, certainement, dépendamment de la salle de classe, du contexte de la salle de classe, bien là, il y a un encadrement plus restreint, par rapport à l'utilisation de l'anglais. Dans le gymnase, je pense que ça dépend beaucoup de ce qui est le contexte. Que ça soit une célébration commémorative ou que ça soit un pep rallye, que

> ça soit un spectacle, on dirait qu'on ressent une dynamique différente. Devant les groupes, disons que devant un programme musical ou un café chantant, tout à coup on ressent vraiment là, on est dans un niveau différent, devant les groupes du CDM[5], je pense que là, il se développe une fierté, une appartenance qu'on voit peut-être pas dans d'autres domaines.

Ainsi, on peut affirmer que dans un certain environnement, la langue française est favorisée, tandis que dans un autre, ce sera l'anglais. Cette affirmation vient confirmer ce que soutiennent Gérin-Lajoie (2004), Fishman (1965) et Melanson (1996). De la même veine, Mme Baudry semble d'accord avec cette réalité et va plus loin en reconnaissant l'importance des expériences personnelles.

> Um… Ok. Bien, certainement, ce que je vois comme contexte linguistique dans cette école, c'est pas différent du contexte que j'ai vu dans plein d'autres écoles. Quelles soient des écoles à multiples voies ou autres écoles francophones, je dois dire que je suis toujours préoccupé du fait que les élèves utilisent beaucoup l'anglais dans leur communication entres eux. Dans les salles de classes, je pense que dépendamment de la dynamique de groupe, dépendamment de l'encadrement de la salle de classe. Ça aussi, ça peut jouer fort dans le choix quant à l'utilisation de la langue. Puis je pense que malheureusement, il y a pas de conscience d'action chez les jeunes par rapport aux situations de la langue. C'est-à-dire que, ils se rendent par compte tout le temps qu'ils ont cette habileté de changer de l'anglais au français, et vice versa. Je pense qu'ils réalisent pas à quel point, qu'ils le font de plus en plus, le changement à l'anglais, qui est la langue de la majorité. Cependant, ce que je vois, c'est un peu un phénomène de ce que j'appelle de certains cycles, je vois et que rendu en 10, en 11, en 12, on dirait qu'à ce point-là, c'est là qu'on voit vraiment une identité, une appartenance à une identité, qui pour plusieurs élèves, ce fait là, presque du jour au lendemain. Des fois c'est par certaines expériences. Je remarque, que pour certains élèves, ils ont fait des voyages, y en a des voyages internationaux ou des voyages d'échange culturel au Québec, ou y ont peut être été

[5] Centre de développement musical

> mis dans une situation ou est-ce qu'on rééduqué leur récupéré de leur identité culturelle ou la qualité de leur français dans ce contexte-là, que se sont affirmé par rapport à qui ils sont et par rapport à ce qu'ils sont. (Mme Baudry)

Les différentes expériences parascolaires semblent, selon Mme Baudry, influencées grandement les jeunes. De plus, c'est lorsque les jeunes vieillissent qu'ils sont plus conscients de l'impact que leurs choix comportementaux ou langagiers peuvent avoir sur leur identité.

Le fait de vouloir défier l'autorité démontre que les élèves peuvent choisir consciemment la langue qu'ils parlent. Ainsi, l'anglais devient l'outil pour provoquer la frustration des enseignants ou de tout autre autorité dans le milieu scolaire; c'est d'ailleurs ce que maintient Heller (2001). En même temps, les élèves peuvent aussi choisir consciemment de faire un effort et parler français en salle de classe parce qu'ils veulent faire plaisir à l'enseignant. Leurs choix langagiers seraient donc faits en fonction des différentes expériences vécues où les interactions avec les autres, jeunes comme adultes, semblent les influencer.

De plus, les élèves sont aussi conscients de l'environnement anglophone majoritaire dans lequel ils vivent. Les activités auxquelles ils participent, la télévision qu'ils regardent, la musique qu'ils écoutent ainsi que le monde virtuel qu'ils explorent sont majoritairement en anglais. Pour certains, même la vie de famille se passe exclusivement, ou presque, en anglais.

> Parce que tous mes voisins, ils parlent tous anglais. Puis partout où je vais, je sais que c'est l'anglais. Parce qu'on n'a pas des CDs en français. Parfois la musique africaine, il y a aussi du français dedans. Puis la musique anglaise, ben

j'écoute pas ça beaucoup. Puis la musique en swahilie, il n'y en a pas beaucoup ici, il y a comme plutôt des cassettes qu'on peut acheter.

Oui, la Radio Canada, l'émission « Oniva! »[6]. La Fureur, Parfois on écoute des DVDs en français. (Sandrine)

Je regarde comme « Oniva ! ». C'est le seul que je regarde en français.

Comme rock, j'haïs le rap. Puis c'est plus anglais. Y en a en français que j'écoute ben... (Tu en n'écoutes pas en français?) Pas beaucoup. (Natasha)

Je connais plus d'artistes qui sont Anglais, alors ... (Jonathan)

Ben parce que y'a plus de groupes en anglais qu'en français au Canada, et en Alberta, alors c'est beaucoup plus facile à trouver dans le style que je veux, parce que y'en a plus.
Ça serait bien si on aurait plus de musique en français [plus en Alberta].
J'aime bien quand elles [les émissions de télévisions] sont faites en français, mais pas quand elles sont traduites parce qu'on peut voir que ça fonctionne pas bien.
Si on prend des films, si sont fait originalement en français, on les écoute en français.
(Puis pour les émissions, est-ce que tu dirais que tu les écoutes plus en anglais?)
Oui, parce que on a un poste en français puis y'a pas souvent quelque chose de bon, y'a rien qui m'intéresse qui joue ici. Souvent des nouvelles, ça ne m'intéresse pas tant que ça. (Alexandre)

Le français, comme il y a de la musique bonne en français, mais c'est dure d'en trouver une, alors peut-être c'est juste la musique et pas les mots parce que moi j'ai aimé beaucoup la musique que tu as jouée, il y avait un bon rythme, et c'était intéressant ce qu'ils disaient, mais je pense pas que la langue a un grand effet, comme beaucoup de personnes aimeraient entendre le français, mais juste si la musique est bonne. (Tania)

[6] Oniva! est une émission de télévision sur les ondes de Radio-Canada, produite en Alberta surtout pour les jeunes de l'élémentaire. Une partie des émissions est tournée dans les écoles francophones des provinces de l'Ouest.

> Tsé puis là tout le monde se parle toujours en anglais. Tsé y'a plein de raccourcis de mots, puis tout… puis tout ce que tu prends de l'Internet c'est toujours en anglais. (Alexandre)

> Oui, je viens justement d'acheter le CD d'Éric Lapointe.
> C'est cool. Alors j'écoute ça.
> (Alors, c'est parce que tu l'as découvert dans mon cours, et tu as décidé de l'acheter)
> Ouais… (David)

Bref, les jeunes sont très peu exposés au français à l'extérieur de l'école, dans des contextes non académiques et plus décontractés. Ils trouvent ennuyant ce qui se passe en français, car aucune émission de télévision produite dans l'Ouest canadien ne leur est offerte. À l'antenne de CHFA Radio-Canada en Alberta (et en Saskatchewan, en Colombie-Britannique, au Manitoba et à Iqaluit), Corey Loranger diffuse une émission, *Ceci est un Test !*, pour faire découvrir la musique francophone. Cette émission est diffusée à 15h08 et à 22h10, et il est possible pour les jeunes de l'écouter par Internet.

Dans la dernière citation de David, on peut s'interroger sur les raisons de son achat. Répond-il positivement à la question parce qu'il désire plaire à l'enseignante ou est-ce vraiment le seul moment où il a entendu de la musique en français qui l'intéressait? Il faut dire que dans ma salle de classe, les élèves sont souvent exposés à la musique francophone. Mais hors de l'école, les élèves sont très peu souvent dans un contexte francophone ou en contact avec la musique francophone. Alors, il faut s'interroger sur le rôle des écoles francophones aujourd'hui et sur leur influence.

### III. Interlocuteur

Selon les répondants, l'une des plus grandes influences sur le choix de la langue utilisée semble reliée à la personne avec qui ils sont en train de communiquer.

Ils semblent respecter et reconnaître que les autres élèves ont une certaine aisance en français ou en anglais et de choisir d'utiliser cette langue. De plus, ils reconnaissent que lorsqu'une personne s'adresse à eux dans une certaine langue, ils ont tendance à continuer à utiliser cette langue. Cela est vrai surtout pour l'anglais.

> Ok. Une raison pour laquelle je ne parle pas en français, mes amis parlent beaucoup l'anglais, so si comme c'est un ami qui parle seulement le français, je vais lui parler en français. Comme je pense si mes amis commencent à me parler en anglais, bien moi je vais leur répondre dans la langue qu'ils me parlent. (Sandrine)

> Ça dépend de quelle table [à la cafétéria] où tu es assis.
> Les personnes qui aiment parler le français le plus. (Jonathan)

> C'est quand même toujours en français, donc, c'est bilingue parce que j'ai des amis qui parlent anglais et des amis qui parlent français. Et j'ai d'autres amis qui comme moi parlent les deux langues également. Donc, puis d'habitude ça se passe en français parce que c'est une école française, mais des fois ça se passe en anglais, si ya d'autres amis anglais autour de nous. (Alexandre)

> Yeah, ça dépend à qui j'parle, y'en a qui comprennent plus le français que l'anglais. Eh, comme, des fois ils me parlent en premier pis s'ils me parlent en anglais j'vais leur parler en anglais, mais s'ils me parlent en française, j'vais dire en français, so... (François)

> Ça dépend tout à fait, ya des personnes qui vont toujours parler anglais avec leurs amis, ya des personnes qui vont toujours parler en français et ya des gens qui vont parler les deux langues. Moi, j'parle les deux langues, parce que j'ai des amis qui parlent toujours français et j'ai des amis qui parlent toujours anglais. (Alexandre)

> Comme avec les enseignants puis tout ça, j'essaie de parler en français mais avec les personnes généralement, je parle en anglais parce que ils ne me parlent pas en français alors.... je leur réponds dans la même langue. (Tania)

Ce phénomène d'associer une langue à une personne en particulier, pour différentes raisons, pourrait se fossiliser. Une fois que cette habitude est créée, il peut être difficile d'en sortir.

> Je pense que la raison pour laquelle ils font c'est parce qu'ils associent, pour moi c'est comme ça que je le vois, c'est que, au début, quand ils rentrent à la maternelle, je me dis ok, moi je suis ton enseignante de maternelle et tu vas... t'sais? Et puis, cette personne va toujours leur parler en français, même si, je sais pas moi, si à la maison il faut qu'ils parlent anglais avec leurs frères et soeurs, ils savent que cette personne, c'est en français qu'ils vont lui parler. Moi, pour moi, c'est ça. J'associe une personne avec la langue, et pour moi, mes enfants... ils associent le français avec moi. En fait, pour moi, c'est une association. (Mme Schneider)

Donc, les élèves peuvent choisir la langue qu'ils utiliseront en fonction des personnes à qui ils s'adressent. Ils peuvent aussi tenir compte de la langue dans laquelle l'interlocuteur s'est d'abord adressé à eux.

### IV. Manque de répertoire ou de vocabulaire

Comme l'ont affirmé plusieurs répondants, l'un des facteurs ayant le plus d'influence est sans équivoque un manque de répertoire linguistique en français. Les élèves ont révélé que lorsqu'ils ne trouvaient pas un mot ou une expression en français pour décrire leur idée, ils palliaient à ce manque en cherchant dans le répertoire anglais.

> On parle français, mais si on a des expressions en anglais on va le dire. (Karine)

> Mais des fois y'utilisent des mots anglais pour expliquer quelque chose qui ne peuvent pas dire en français. (Marie-Eve)

> Comme des fois on parle français pis comme là « oh yeah like really » pis… (François)

> Je pense que c'est parce que c'est la langue [anglaise] qui est plus utilisée alors c'est plus facile à trouver des mots qu'on connaît pour décrire des choses.
>
> Il y a beaucoup plus de termes qu'on connaît en anglais puis, c'est juste comme un « reflex » alors comme « over here » veut dire « içi » ça dépend. (Tania)

Le recours à un mot anglais pour combler le manque dans le répertoire français paraît se faire de façon naturelle, comme l'avait déjà souligné Caubet (2001). Les élèves semblent trouver ce comportement acceptable. Leur objectif étant de se faire comprendre, ils réussissent tout de même car leurs pairs comprennent généralement le français et l'anglais. L'utilisation d'un anglais plutôt familier pour compléter leur conversation en français démontre, comme le suggère Heller (1998a), que les jeunes sont plus à l'aise dans un anglais familier que d'utiliser une variation linguistique de la langue française. À d'autres moments, il y a des conversations complètes en anglais ou en français car le vocabulaire rattaché à l'événement ou à la situation est connu dans l'une ou l'autre langue. Alors, il va de soi que la conversation se fasse dans une langue plutôt que dans une autre.

> Ok, français c'est like la terminologie sont plus en français, les conversations sont en anglais. (David)

> Eh, en [matière 2] c'est probablement tout en français parce que y'a des termes qu'on connaît pas en anglais. (François)

> Je pense que je suis mieux en [matière 3] en français parce que comme j'ai toujours appris les [matière 3] en français alors je connais pas beaucoup des termes en anglais, la même chose avec les [matière 2], je vais dire plusieurs choses puis là, j'sais pas comment le dire en anglais parce que je connais pas les termes.

> Généralement, en multimédia, je pense qu'on parlait beaucoup en anglais parce que tout le monde font leur propre chose et beaucoup des termes, ils sont en anglais. En plus, tout le monde ont leur propre p'tite chose puis il y a seulement un enseignant puis il doit surveiller les deux classes alors il n'y a pas beaucoup de ..... Mais en danse, moi j'aime beaucoup, j'aime plus la danse puis plusieurs des termes en danse sont en français, comme le ballet, alors j'utilise le français beaucoup en danse. Um... puis dans EPA [Éducation plein air], je pense que ça dépend vraiment de qu'est ce qu'on fait. (Tania)

> Dans la cafeteria plus anglais parce qu'on parle comme des films qu'on a regardés, les jeux qu'on a joués comme le soccer. Puis, comme, parce qu'eux ils le disent en anglais, alors comme on le répète en anglais. Dans le gymnase, ça dépend quel sport. Comme si on joue au basket ball, comme c'est toujours des sports que j'connais, alors j'vais parler en anglais parce que j'connais tous les termes en anglais. (Aaron)

> Parce que on se parle plus en anglais avec ses amis alors. Puis tu l'utilises [le vocabulaire de jeunes] pas autant qu'en anglais. (David)

> Si c'est plutôt, si on parle de l'école, on va parler en français, parce que toutes nos matières sont en français et c'est plus facile et on n'a pas besoin de le transcrire en anglais, mais quand on parle des personnes d'habitude on parle en anglais, parce qu'on utilise nos propres mots. (Alexandre)

Consciente ou pas, l'alternance linguistique semble très présente dans leurs communications. Aussitôt que les jeunes se sentent coincés en français, ils vont recourir à la langue anglaise pour compléter leurs idées. Mais comme le souligne Alexandre, ils parlent anglais parce que c'est ce qu'ils connaissent, c'est que qui leur ressemble, ce qui permet de se définir. En fait, le langage utilisé reflète qui ils sont, c'est le leur.

De prime abord, les jeunes associent le français à l'école. Ils connaissent principalement un vocabulaire rattaché aux matières académiques. C'est donc qu'ils

connaissent un français académique et les répondants adultes le reconnaissent. Effectivement, certains indiquent que les élèves ne partagent pas une «langue de jeunes» en français.

> Ok, d'après moi la majorité de nos élèves ce langage-là [français vernaculaire] comme tu dis j'pas certains s'ils le maîtrisent, s'ils le possèdent.
> (Quel français ils utilisent?)
> C'est ça, un français scolaire, de matière scolaire. (M.Côté[7])

> Ça c'est intéressant. Et j'ai des tendances à le comprendre ça. Ils sont moins exposés à la terminologie des mathématiques, sciences, à l'extérieur de l'école, donc dans le contexte de ce qu'ils apprennent, c'est vraiment le contexte francophone unique. (Mme Baudry)

Les membres du personnel de l'école qui côtoient les jeunes tous les jours sont d'accord que le français parlé par les jeunes est un français académique. Les élèves sont capables de trouver le vocabulaire pour expliquer une réaction chimique, mais lorsque vient le temps de discuter de leur fin de semaine, il semble plus facile pour eux de le faire en anglais. M. Levingston souligne aussi la faiblesse de la langue vernaculaire des élèves;

> Ils connaissent très peu le vernaculaire en français aussi parce que leur culture, leur musique qu'ils écoutent, la télévision qu'ils écoutent, c'est tout en anglais. Et ils... si on regarde... la raison que c'est tout en anglais c'est parce que c'est ce qui domine ici, mais quand ils parlent en anglais, ils parlent pas en anglais de la même manière à leur collègue, qui parle à leur professeur dans une classe d'anglais, c'est un différent niveau d'anglais et normalement la même chose devrait se produire en français, mais ils ont pas de modèle de ce langage plus familier/quotidien en français donc, c'est pas correcte de parler très correctement avec leurs amis alors ils changent à l'anglais parce qu'ils ne connaissent pas ce niveau de langue qui

[7] Enseignant des élèves.

> préconise pour les interactions sociales aussi. Ils vont sacrer constamment en anglais mais ils savent pas vraiment sacrer en français parce qu'ils n'ont pas de modèle. À moins que les Québécois sont là, puis encore là, ils comprennent pas, bien. « Tabernacle! » euh… « what? ». Alors pour eux autres, c'est un peu comme, bien on va jouer leur jeu mais, ça « fit » pas, pour eux autres, c'est pas la même chose.

Tout en évoquant la méconnaissance d'un français vernaculaire par les jeunes, le conseiller semble reconnaître que l'on peut lui donner une cote péjorative. L'exposition à différents registres du français reste limitée.

Alors, nous pouvons nous questionner sur le fait que les élèves ne sont pas exposés à une variété linguistique de la langue française, comme le français informel, ce qui les restreint dans leur façon de s'exprimer et de communiquer avec les autres en français. Serait-il intéressant, comme le propose Péronnet (1997), d'enseigner explicitement une variation linguistique de la langue française? Cette mesure pourrait certainement combler le manque existant. Serait-ce accepté par tous les francophones? M. Levingston semble réfléchir tout haut sur les possibles réactions de diverses personnes dans la communauté francophone dans le cas où l'enseignement d'un français vernaculaire serait explicite.

> C'est que c'est pas valorisé par les enseignants à l'école. Ils veulent pas que tout le monde commence à parler comme ça, tu sais? Et dans le fond, en grande partie, ce sont les enseignants qui sont les modèles linguistiques pour les enfants. Et eux ils modèlent le langage correct alors à moins que les enseignants se disent, bon, ce vendredi, on va se laisser aller, puis on va accepter que vous parlez même.
>
> Il y aurait beaucoup de difficultés si on voulait ça, parce que les écoles le veulent pas. Je pense juste qu'à un certain point, ils sont développés pour renforcer une hiérarchie sociale qui a déjà été stable. Et les gens qui seraient offensés par une telle politique, dirons bien j'ai retiré mes enfants de l'école

> francophone mais ils sont en train de leur montrer un mauvais français. D'ailleurs je pense, ça se fait très vite. Il y a toujours cette impression que les écoles francophones offrent moins au niveau de l'éducation que les écoles anglophones parce qu'ils sont plus petits, etc. Donc si tu rajoutes quelque chose comme ça au mélange là, mais là les parents vont dire que je veux plus qu'il soit dans ce milieu là, il va apprendre le mauvais français, puis on veut toujours qu'ils apprennent le bon français pour avoir accès à des emplois, etc. C'est ça le but de l'école, toujours de trier, développer cette classe élite, si tu veux.

Mme Schneider appuie les propos de M. Levingston en ce sens. L'utilisation d'un français standard s'avère nécessaire selon elle, comme pouvait l'imaginer M. Levingston.

> T'sais? On peut se reposer parce que maintenant le travail, il est fait. C'est un travail constant où on doit toujours être derrière les enfants, derrière les profs. C'est certain que j'suis pas super, super contente de la qualité de français. Des fois la qualité du français, c'est certain, c'est pas très reluisant, je dois dire.
>
> Mandoline est passée à travers toutes les années dans un système francophone, alors bien, j'ai remarqué que... même en temps de profs de français, même pas le français... ou AUTRES, il y a des grosses fautes qui se font. Des fautes c'a se fait, puis moi j'en fais, puis on en fait tous, mais il y a gros, puis il y a GROS. Et puis, il a certain, par exemple, tout simplement en pensant aux anglicismes, il y a des anglicismes des fois, mais c'est tellement énorme, t'as envie de dire « Arrrghh!! ». Moi j'aimerais bien que la qualité du français soit revue au niveau du personnel de l'école. Justement pour évidemment ensuite le transférer aux enfants et puis... Mais je comprends aussi que le niveau de français entre les élèves, d'après ce que j'ai entendu, il est très différent. Il y en a qui se débrouillent bien, il y en a qui pataugent, il en a qui... Alors, c'est vrai que c'est pas toujours évident.

Pour ces répondants, l'école francophone doit s'assurer d'offrir aux élèves un enseignement en français exemplaire, c'est-à-dire d'y enseigner un français

exclusivement standard. Cette idéologie est reconnue par Heller (1998a), qui soulève du fait même que l'utilisation d'un français standard n'est pas socialement neutre. Certains élèves sont ainsi désavantagés dans leur cheminement académique. Malgré le fait que les élèves et les adultes reconnaissent que le vocabulaire maîtrisé par les élèves est académique, les adultes préfèreraient l'enseignement du français standard et du fait même une reproduction de la classe sociale au pouvoir (Bourdieu, 1982). On reconnaît qu'entre eux, les jeunes ne parlent pas souvent en français et qu'ils ne maîtrisent pas un français vernaculaire, un français local qui serait normalement parlé au sein de sa communauté. Maintenant, que faut-il faire de ces constatations?

## V. Outil d'inclusion

La langue peut servir à inclure ceux qui nous entourent. Ainsi, si une personne ne connaît pas la langue utilisée, il se peut que les interlocuteurs décident de changer de langue afin d'inclure l'autre dans la conversation. Même si les personnes comprennent le français et l'anglais, elles peuvent décider d'utiliser la langue avec laquelle elles sont le plus à l'aise, donc en tenant compte de l'interlocuteur.

> (C'est juste l'idée d'être dans la gang?)
> Ouais.
> C'est comme, c'est différent puis tout le monde te regarde puis c'est comme plus, si tu veux être toute correcte, comme les autres personnes, et puis quand tu fais quelque chose de différent, comme parler une autre langue, c'est différent alors personne...tu sais pas qu'est-ce que c'est, qu'est-ce que tu dis alors ils te regardent puis jugent alors... (David)

> C'est juste comme, c'est leur choix de choisir l'anglais et il dit que l'anglais c'est vraiment cool et des choses de même... (Sandrine)

> Pis, chez mon père, un p'tit peu plus française car ma belle-mère est française, elle parle pas vraiment l'anglais. (Aaron)

> Ben, quand c'est juste ma mère et mon frère, on parle juste le français. Mais quand notre père est ici, on parle l'anglais. Il ne peut pas parler le français, mais il peut le comprendre. (Jonathan)

Les répondants adultes observent aussi ce phénomène dans différentes situations et pour différentes raisons. D'après la dernière citation, dans un environnement exogame, l'on priorisera l'anglais, même s'il n'y a qu'une seule personne qui ne parle pas français.

> Bien, justement des fois ils ont des problèmes à s'intégrer dans les mêmes groupes sociales parce que justement, le groupe Albertain, si vous voulez, sont bilingues la majorité, vivent leur vie sociale en anglais. Mais c'est pas nécessairement parce qu'ils veulent exclurent les autres, c'est tout simplement, ils n'ont pas cette habileté-là nécessairement. Ils ont jamais eu à le faire et donc si ils veulent s'intégrer avec le groupe Québécois ou des unilingues qui sont immigrants, il va falloir qu'ils apprennent tout un nouveau langage social qu'ils n'ont pas. (M. Levingston)

> Ah, tu penses comme Alicia, comme Cathy tsé comme qui ont une certaine difficulté, Nathalie. Les élèves y vont parler à ces filles-là en anglais parce que qu'ils savent que c'est plus facile pour elle que de parler français, çà vient plus facilement.
>
> Pour entre eux c'est non, non, ils ne vont pas se moquer du niveau de la langue, pis j'ai vu comme chez certains étudiants comme l'évolution de l'anglais, j'pense juste à Victor qui parlait pas un mot d'anglais l'année passée quand il est arrivé, il ne parlait pas du tout non plus, il était très renfermé, mais là il parle en anglais tout le temps-là, c't'une façon d'appartenir au groupe d'élèves avec qui y se tient, parce que, ok il parle français mais pas plus qu'il faut.

> Eh, ok, quand ils sortent à l'extérieur, mais l'anglais dans l'école c'est pas pour se différencier, c'est pour faire partie de la gang, c'est différent. (M.Côté)

> Comment ça se fait que les élèves secondaires à l'école Nicolet parlent toujours français?! Et moi j'avais aucune idée parce que j'étais convaincu que mon fils parlait en anglais tout le temps. Puis il me parle pas. J'ai demandé à mon fils « Est-ce que tu parles français dans les corridors avec Gabriel et tout ça?! » et y dit « Ben ouais ». Ben quand Gabriel est ici ou quand tu vas chez lui, vous parlez tout le temps en anglais, mais à l'école ils parlent français. Pourquoi? Il m'a expliqué; y en a qui comprennent pas beaucoup l'anglais puis on veut pas qu'eux autres se sentent exclus,
> Alors j'ai demandé à ma femme qui enseigne là aussi. On leur dit, ce qui nous unit ici c'est le français et il faut que ça se parle partout. Pis ça marché ! Y ont été capables de passer ce message à ces jeunes là.
> Ben, c'est les enseignants qui ont résisté, ils ont été capables de vendre leurs idées aux élèves et les élèves se sont dit « Oui, ça fait du bon sens ça, on va le faire ». (M. Levingston)

> Je pense qu'il y a le contexte de l'école secondaire, point ! Le contexte de l'adolescence qui cherche autant à être unique que d'être comme tous les autres, et d'être comme tout les autres c'est d'être anglophone. Et je pense que, de plus en plus, nos jeunes francophones vivent cette réalité. Si moi, je prends exemple de mon propre fils. Lui il va toujours me parler en français à la maison, ça c'est toujours en français. Mais il va aller à l'école et parle en anglais avec ses amis. (Mme Baudry)

À l'adolescence, les élèves veulent faire partie du groupe, mais pas n'importe lequel, celui de leurs pairs. Ils ne veulent pas être mis à l'écart des pairs, ils veulent se confondre avec ce groupe. Ainsi, entre l'utilisation de l'anglais et n'importe quel français, un jeune préfèrera utiliser l'anglais (Heller, 1998a). La langue pourrait donc être une façon de se faire accepter par ses pairs. C'est pour cela que certains nouveaux arrivants francophones vont jusqu'à faire le choix d'utiliser l'anglais afin de s'intégrer au groupe qui les accueille (Heller, 2001).

## VI. Outil d'exclusion

À l'adolescence, les élèves cherchent à se définir. Ils ne veulent pas être perçus différemment de leurs pairs, mais en même temps, ils veulent se faire remarquer et se distinguer de la société. Dans certaines situations, les élèvent peuvent volontairement utiliser une langue plus qu'une autre parce qu'ils savent que les autres ne les comprennent pas.

> Bien, il y a comme, s'il y a d'autres équipes, comme il commencent à parler leur langue, comme l'anglais, nous on va leur montrer qu'on est francophone, alors on va commencer aussi à parler en français. S'ils veulent nous intimider avec l'anglais, nous on va les intimider en français parce qu'eux ils peuvent pas même comprendre le français et nous on peut comprendre les deux langues, so... Ils sait pas qu'est-ce qu'on dit et puis eux quand ils parlent en anglais et on va savoir qu'est-ce qu'ils disent. (Sandrine)
>
> Si c'est une école anglaise, on parle VRAIMENT en français.
> (Pourquoi)
> Car ils ne comprennent pas qu'est-ce qu'on dit. Alors on peut dire comme « allez dans le coin! » et il ne sait pas. Et c'est une école plutôt anglophone, mais ils parlent le français, on parle....ça dépend. (Jonathan)
>
> Ben c'est, moi je pense que comme, j'étais dans une école anglophone, je parlerai en français tout le temps. (Sandrine)
>
> Quand tu ne veux pas que quelqu'un sache ce que tu dis. On parle en français. Puis si tu ne veux pas que quelqu'un sache quelque chose. Si tu as juste envie de parler français. (David)
>
> Et pour le soccer beaucoup l'anglais car notre équipe est anglaise, mais quand on joue à un jeu, j'parle beaucoup français avec Carl et Mathieu, parce qu'on est francophone et personne ne nous comprend. Ouais c'est ça.
> Avec les autres équipes on parle d'elles, mais pas comme mauvais, mauvais; mais on parle d'elles pis ensuite elles se fâchent, pis ensuite on rit. Mais des fois, c'est sérieux parce que comme si on veut, si on veut comme les mélanger pis leur

> dire comme l'autre coin, on pointe l'autre côté, ce coin et puis on va dans l'autre.
> Mais comme si comme, si on veut parler quelque chose comme de privé ou quelque chose, on parle français. (Aaron)

> J'sais pas, si on veut se dire quelque chose et on ne veut pas que les autres entendent. C'est utile si on veut se dire, c'est comme une langue secrète, parce que les autres ne peuvent pas comprendre.
> Ah, ok, on s'parle en français si ça ne les concerne pas. Si ça les concerne on va les parler en anglais, mais sinon c'est rien qu'ils n'ont besoin de savoir si ça ne les concerne pas, donc on s'parle en français. D'habitude, ça ne leur dérange pas. Mais y'en a qui sont curieux pis ils veulent savoir si c'qu'on a dit, si c'est rien de trop sérieux on va leur dire, mais sinon on va leur dire c'est rien que t'as besoin de savoir, et puis ils vont laisser à ça. (Alexandre)

> Aussi, dans d'autres places je vais juste parler français avec mes amis parce que... Comme disons que je joue au soccer, je vais parler français avec mes amis. Je joue en français dans le terrain parce que l'autre équipe ne peut pas comprendre. (Natasha)

Plusieurs ont mentionné qu'ils utilisaient la langue de façon consciente dans des situations précises. De leur plein gré, six des dix élèves ont su me décrire à un moment ou à un autre lors des entrevues qu'ils utilisaient la langue dans le but d'exclure ceux qui ne les comprenaient pas. Les élèves font ce choix conscient d'utiliser la langue française dans un contexte où ceux qui ne comprennent pas la langue ne peuvent pas les juger ou les corriger. Ils peuvent même se sentir plus confiants, car ils savent qu'ils ont un certain avantage sur les groupes rivaux.

De leur côté, les répondants qui sont membres du personnel de l'école évoquent aussi ce comportement. Toutefois, ils sont aussi conscients que d'utiliser une telle tactique peut en provoquer plus d'un.

> T'en as sûrement entendu parlé, tsé enh, quand ils jouent contre d'autres équipes qui sont des anglophones, y ont, y a comme une fierté où ils vont se parler entre eux en français parce que ça leur donne un avantage sur l'autre équipe au niveau de la stratégie, communication pour les jeux etcetera. Ils cherchaient tous les moyens d'être différents, de se différencier en tant qu'adolescents, ben ça s'en est, c'est quéque chose de différent, qui est particulier à eux. (M.Côté)

> Sauf que ce que je remarque, ce que je pense qu'on a dû, là ou on a beaucoup eu à intervenir, c'est de dire « Regarde, tu utilises ta langue pour communiquer une stratégie, mais t'utilises pas ta langue pour parler derrière le dos de l'autre ». Et ça, ça je trouve que ça revient beaucoup plus. C'est devenu un avantage. Je sais que cette année, avec les entraîneurs, on a dû intervenir dans ce contexte-là. (Mme Baudry)

L'on peut donc affirmer que les élèves utilisent la langue comme outil de communication de façon stratégique. Ils constatent leur chance de connaître plus d'une langue et ils l'exploitent de façon précise, dans certaines situations. Le milieu sportif paraît être un environnement où ils utilisent cette tactique car la compétition est grande. Dans les milieux publics, il s'avère une bonne idée d'utiliser le français, car dans ce milieu, ils ne se sentent pas jugés pour la façon dont il parle français. Les gens autour d'eux jugeront davantage le fait qu'ils sont différents que leur capacité à parler français.

## *B. La perception de la langue*

La perception qu'a une personne de la langue peut nous aider à mieux comprendre pourquoi elle déciderait de l'utiliser ou non. Cette catégorie a été créée pour définir quelle valeur un élève de cet âge donne à la langue. Elle n'était pas définie au départ, mais à la lecture des transcriptions, nous nous sommes rendu compte que les élèves définissaient instinctivement leur perception de la langue.

**Parler français, une obligation**

La première tendance était de dire ou de laisser entendre que la langue est une obligation. D'après le vocabulaire que choisissaient les jeunes pour parler de la langue lors des entrevues, le fait de parler français dans certaines situations représente un effort ou une obligation.

> Bien, c'est que ici, il faut qu'on parle français alors, il faut que je parle en français puis je dois pratiquer aussi un peu mon français parce que je ne parle pas français comme, sauf avec mon oncle et ma grand-mère. (Sandrine)

> Je pense que c'est juste parce que c'est...la langue qu'on utilise le plus. Je ne me suis jamais sentie comme forcée de lui parler en français. (Tania)

> Ce sont les professeurs de l'école qui enseignent, alors on DOIT parler le français. (Jonathan)

> Ben de temps en temps on s'échappe, pis on s'parle en anglais, mais 90% du temps c'est en français. (Alexandre)

Pour le prochain cas, c'est l'anglais, langue qu'elle ne maîtrise pas, qui constitue une obligation.

> [Puis au centre d'achat], je vais parler en anglais si je suis obligée de le faire. (Marie-Eve)

Inconsciemment, les élèves utilisent des verbes comme « devoir », « falloir », « forcer » ou « s'échapper » pour décrire des moments où ils utilisent le français. Ce qui démontre que pour eux parler en français implique qu'ils doivent faire un effort.

**Parler français, un attachement culturel**

Une seconde tendance ressort des entrevues; les élèves perçoivent la langue comme un attachement culturel. Ils peuvent définir leur origine en utilisant ou en parlant leur langue. J'ai choisi d'utiliser l'exemple de Sandrine à cause de son origine. Elle est Congolaise, elle parle le français et le swahili depuis son enfance. Depuis son arrivée au Canada, elle parle l'anglais qu'elle a appris surtout à l'école francophone.

> Avec ma grand-mère et puis les personnes qui viennent nous visiter, on se pratique vraiment à parler le swahili avec ma famille, parce qu'on ne veut pas l'oublier.
>
> Ben en salle des arts et des choses comme ça, gymnase, si je suis avec Niclette et on est ensemble, ben je vais parler en swahili parce qu'on parle un peu en swahili à l'école pour ne pas l'oublier. Parce que quand on est venu ici, on ne pouvait pas parler du tout le swahili so quand on est venu on a commencé à le parler. À la cafétéria si je suis avec Niclette et Ada, je vais choisir de parler le swahili.
>
> Ben oui. [Le swahili est plus important que le français] parce que, au Congo, tu ne trouves pas des écoles qui enseigne le swahili, ils ne parlent pas le swahili, ils parlent juste le français à l'école.
>
> Pourquoi c'est important pour moi de parler le swahili? Bien, ma famille parle le swahili, ma famille parle, comme si j'oublie les deux langues et je parle seulement anglais, ben comment je vais communiquer avec ma famille? Il faut que je garde les deux langues
>
> S'il y a une école francophone, on a juste la classe d'anglais. Et s'il y a une école anglophone, il n'y a pas de français, je n'oublierai jamais le français et quand je retournerai dans mon pays, les personnes vont me parler en français puis j'aimerais savoir quoi leur dire.

Malgré qu'elle ait appris le français dès son enfance, elle ne se sent pas confiante à l'utiliser, mais elle n'est pas plus confiante à parler anglais. Il paraît tout de même préférable pour elle de parler anglais que français avec ses pairs. Il semble donc plus acceptable pour elle de faire des erreurs en anglais, une langue qu'elle reconnaît ne pas maîtriser, que de faire des erreurs en français, une langue qu'elle a apprise dès son jeune âge. Cette jeune fille semble vivre une insécurité linguistique.

De son côté, Marie-Eve fait référence à sa langue maternelle, le français, pour se définir.

> J'le sais pas c'est comme bizarre, j'veux pas. C'est comme si en parlant en anglais, comme si j'étais une personne différente. (Marie-Eve)

**Le bilinguisme, pour la réussite dans le monde du travail**

Une autre tendance de plus en plus répandue, c'est de percevoir la langue comme un outil de réussite dans sa carrière.

> Pour pas la perdre. Parce que comme si tu la perds, t'as moins de chance d'avoir un bon travail. Comme si tu veux travailler comme dans un parc national, tu connais les deux langues, alors tu te fais payer davantage. (Aaron)

La perception de la langue française est donc très différente d'un individu à un autre. Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte quand l'on choisit de parler une langue. Pour un adolescent, le fait de se sentir obligé de faire quelque chose ne rend-il pas son action plus difficile à accomplir? Seules Marie-Eve et Sandrine ont parlé du français comme un attachement, une façon de se définir. Si l'attachement, le

lien émotionnel est créé, l'élève est plus conscient et conscientisé quant au choix qu'il fait d'utiliser ou pas une langue. Ce lien affectif serait-il plus motivant que la possibilité d'un meilleur emploi si l'on est bilingue?

### *C. Aisance à communiquer en français*

Dans certaines situations, les élèves n'ont pas le choix de parler français. Sandrine a avoué ressentir un grand malaise à utiliser cette langue devant les autres lorsqu'elle se compare aux élèves de sa classe. Elle choisira même de se taire plutôt que de participer à l'activité.

> Ben, moi je pense que mes accents en français, mon écriture, ma lecture... je n'aime pas lire devant les personnes. Parce que, avant, je ne dors pas bien quand je sais que je dois lire devant les autres et je ne prononce pas bien les mots, les personnes peuvent commencer à se demander « qu'est-ce qu'elle lit?! Est-ce qu'elle sait lire? ». Ça, je me sens vraiment, comme si un enseignant me demande de lire devant la classe, oh! Je ne peux pas faire ça! Parce que je ne suis pas bonne lectrice puis en français c'est moins bien. Alors parfois je suis jalouse des personnes qui viennent du Québec, comment ils parlent leur français et comment moi je parle mon français, alors je ne leur parle pas en français et mon français je dis ah! Le mien est moins bon que le leur.

Elle affirme que se faire critiquer par ses pairs n'est pas facile, surtout à cet âge. Alors, ne se sentant pas à l'aise d'utiliser le français devant ses pairs, elle choisira certainement l'anglais dans un environnement où il est possible pour elle de décider.

> Mmm, je dirais à l'école je parle plus l'anglais...

Même si cette élève affirme ne pas maîtriser l'anglais non plus, elle l'utilise davantage que le français à l'école. L'anglais semblerait-elle une langue plus accessible dans un registre familier qu'un registre académique? Elle nous répond;

> C'est parce qu'à l'école anglophone, toutes les choses sont en anglais, les maths, les sciences, les choses comme ça... je ne comprends pas bien, so.

Un autre exemple démontre le malaise d'une élève à utiliser sa langue maternelle. Cette fois-ci, Natasha fait référence à un milieu francophone majoritaire, la France. Elle ne se sent pas à l'aise car elle n'est pas comprise.

> C'est gênant parce tout le monde est là avec leurs accents, puis là moi je suis juste là des fois, je ne peux pas trouver des mots puis ouais.

D'un autre côté, il y a les élèves qui s'entêteront à parler français, car c'est la langue avec laquelle ils se sentent plus à l'aise. Ce sentiment d'infériorité par rapport à l'anglais peut découler d'une mauvaise expérience et rester dans la mémoire du jeune très longtemps. Karine partage son expérience.

> Pis dans le gym j'entends de l'anglais pis un p'tit peu de français, mais c'est plus de l'anglais parce que, ben j'suis comme moins bonne en anglais, alors c'est plus difficile à parler, alors, j'choisis de parler en français.

Comme elle se sent plus à l'aise de parler français, elle continue de le faire dans un environnement plutôt anglophone malgré l'influence ou la présence de ses pairs. On comprend mieux son raisonnement lorsqu'on connaît une expérience qu'elle a vécue en troisième année.

> Oui, en 3e, parce que j'avais un gros accent. Pis y disaient « toi tu ne sais pas comment parler l'anglais ». Ben moi j'suis là ok, moi je ne parle plus en anglais. Puis là en 5e, j'ai recommencé à parler en anglais davantage.
> (Est-ce que pour ça qu'aujourd'hui tu ne vas plus parler anglais?)
> Ouais un peu, ouin, pendant une année j'ai décidé de ne plus parler en anglais à cause de mon accent pis ouin.

Ainsi, lorsqu'un élève se sent jugé par les autres sur sa façon de s'exprimer dans une langue, il peut choisir de ne pas l'utiliser. Ces exemples démontrent bien l'influence des pairs. Les élèves se sentent-ils respectés et acceptés? À cet âge, ils sont en quête identitaire et les relations avec les différents groupes sont très déterminantes. Beaumatin et Laterrasse (2004) ainsi que Friedman (1983) s'entendent pour dire que les jeunes sont déchirés entre le fait d'être unique et en même temps semblable au groupe auquel ils veulent appartenir. Dans le cas de mauvaises expériences vécues, celles-ci pourraient affecter le développement de l'individu et il pourrait en souffrir toute sa vie. Ce qui pourrait expliquer certains choix que les jeunes font vis-à-vis la langue.

## D. Sommaire

Si l'on se fie aux répondants, l'habitude, l'environnement, l'interlocuteur, le manque de répertoire ainsi que l'utilisation de la langue dans le but d'être inclus ou exclus d'un groupe sont tous des facteurs qui influencent le choix de la langue qui sera utilisée. Dans un premier temps, il serait acceptable de dire que cette alternance linguistique peut être utile pour faciliter la compréhension. Dans un second temps, cette alternance semble être utilisée dans le but précis de s'identifier à une minorité qui ne veut pas être comprise par la majorité, ou de se faire inclure et d'être accepté par ses pairs.

Cette habitude peut certainement être alimentée par la perception qu'ont les jeunes de la langue. S'identifient-ils vraiment à elle? Leur façon de parler de la langue française laisse croire qu'ils la perçoivent comme une obligation ou quelque chose que les adultes leur ont imposé. Le choix de s'afficher comme francophone ne semble pas une priorité.

D'un autre côté, le choix linguistique que font les élèves est parfois conscient. Les expériences qu'ils ont vécues dictent déjà leur façon d'agir. L'influence des pairs est forte, surtout à cet âge, et il semble que leur engagement envers la langue ne soit pas encore clairement défini.

# Chapitre V

# CONCLUSION

La présence continue du français en Alberta est le résultat d'une perpétuelle bataille. Les francophones vivant dans cette province sont minoritaires et le rapport que les jeunes francophones ont avec la langue française est parfois difficile. Ils sont souvent obligés de choisir l'anglais dans leurs discussions lorsqu'ils se retrouvent à l'extérieur de l'école. Au fil du temps, les jeunes intègrent à leur vocabulaire de plus en plus d'expressions familières anglaises. L'utilisation et l'intégration de l'anglais dans la vie de tous les jours sont sans aucun doute incontournables; toutefois, ils devraient être faits consciemment.

Les nombreux facteurs qui peuvent décrire et expliquer ces phénomènes ont été définis au début de ce travail. Parmi ceux-ci, nous retrouvons l'alternance linguistique, l'assimilation, l'existence d'une variété linguistique de la langue, le bilinguisme et les agents de socialisation, le développement identitaire, le concept de soi, les inégalités sociales, l'exogamie, la répartition géographique et l'environnement. À travers ces facteurs, il a été démontré que certains francophones de l'Alberta abandonneront, pour différentes raisons, leur langue française et adopteront la langue de la majorité. Ceux qui continuent d'utiliser le français le font par choix, mais non sans efforts. Il est aussi intéressant de souligner que le principal milieu où la langue est partagée, l'école, reflète un environnement social bien défini. À l'école, le français vernaculaire n'est pas valorisé. En fait, il existe une certaine pression sociale pour qu'à l'école le français standard soit la seule variation

linguistique de la langue française enseignée. Les inégalités qui existent dans la société sont donc aussi présentes et répétées dans les écoles.

Compte tenu de ces données déjà élaborées dans la littérature, il fallait vérifier auprès des premiers intéressés les raisons pour lesquelles les jeunes qui vont à l'école francophone décident de parler anglais entre eux à l'école. Nous avons rencontré et interviewé dix élèves de la septième année d'une école francophone de l'Alberta et quatre adultes occupant différentes fonctions reliées à cette école. Les résultats de la recherche montrent que bon nombre d'élèves et d'adultes reconnaissent que c'est l'anglais qui est surtout utilisé à l'école. Donc, à l'intérieur de leur groupe d'amis, les jeunes utilisent couramment l'anglais comme langue de communication. Pour certains, le seul contact qu'ils ont avec la langue française c'est à l'école. Alors, le français que connaissent les jeunes est principalement un français académique.

En discutant avec les élèves, nous avons pu comprendre qu'ils percevaient la langue française comme une obligation, souvent associée aux matières académiques. Les élèves n'ont pas nécessairement démontré un engagement face à la langue française dans leur vie de tous les jours. Et ceux qui décident de le faire se sentent parfois jugés, ou du moins, ils croient l'être. Cette influence qu'ont les autres sur leur choix est fort déterminante à cet âge. L'adolescent semble vouloir être lui-même, unique, mais en même temps semblable aux autres pour faire partie de la bande. Cette quête d'identité ne cesse d'évoluer.

À l'adolescence, les changements sont grands. Les jeunes sont en quête, ils se cherchent. Unis en groupe, ils semblent si forts. Mais seuls, ils sont vulnérables. Le concept de soi et le développement identitaire sont des facteurs qui jouent un rôle

déterminant dans leurs choix linguistiques à cet âge. Tous les comportements qui les unissent et qui les rendent semblables, les rendent plus forts et moins angoissés. Ils sont prêts à répéter ou à copier des comportements spécifiques pour faire partie du groupe ou pour inclure certains autres. À l'extérieur de l'école, du milieu scolaire, il semble que les élèves utilisent la langue française comme outil de marginalisation. Leur fierté, leur différence les rendent plus forts en groupe.

Suite à certaines expériences positives ou négatives, ils prendront des décisions et décideront de s'engager ou non, d'utiliser une langue plus qu'une autre. Ce choix pourrait être déterminant dans leur futur engagement comme francophone. Il est évident que cette génération, comme la précédente, acquiert des compétences langagières autant en français qu'en anglais. Leur relation avec ces deux langues est indispensable, mais le bilinguisme pourrait être une porte vers l'assimilation si le jeune ne prend pas position face à son identité qui est en perpétuelle construction. Cet engagement arrive souvent plus tard dans l'adolescence. Comme l'a souligné Mme Baudry plus tôt dans ce document, le jeune qui a vécu différentes expériences, comme des voyages internationaux, arrive parfois à prendre consciemment la décision d'utiliser le français malgré ce qui se passe autour de lui. Mais au début de l'adolescence, le comportement est tout autre. Il dépend des attentes des autres.

Cette réalité a été présentée et décrite tout au long de ce travail, mais aussi dans celui de Skogen (2006). Il existe donc des ressemblances entre ce travail et le sien. Skogen (2006) souligne par exemple que les élèves provenant de l'immersion n'utilisent pas le langage social, tout comme les jeunes de cette étude. De plus, il

semble que dans les deux cas, les jeunes qui utilisent le français sont conscients des différences linguistiques qui existent et qu'ils peuvent se sentir jugés.

Le choix de la langue est une réponse à la réalité à laquelle appartiennent les jeunes. Leurs choix répondent aux exigences de leur milieu social, ainsi qu'aux attentes que semblent avoir leurs amis. La langue est un outil de communication qu'ils utilisent à leur profit. Dépendant de la situation, ils peuvent faire consciemment des choix langagiers. Par exemple, ils utilisent la langue pour défier l'autorité. Dans un environnement francophone, les enseignants doivent certainement décourager l'utilisation de grossièretés en français, mais dans notre situation minoritaire, ce n'est pas le cas. L'élève ne connaît pas ce langage qui frustre tant les enseignants. Alors qu'utilise-t-il? L'anglais. Par contre, le contraire est aussi vrai; rappelons que l'élève fait également souvent l'effort de parler français, effectuant ainsi un choix linguistique pour faire plaisir à l'enseignant.

En somme, les élèves des écoles francophones communiquent entre eux en anglais pour différentes raisons. Il semble cependant nécessaire de soulever le fait que ces adolescents ne connaissent pas de langage qui leur appartient ou qui les définit. Ils choisissent très souvent de s'exprimer entre eux en anglais car la présence importante de l'anglais dans leur environnement, que ce soit la télévision ou la musique, semble rendre cette langue plus familière. Nous ne pouvons nier ou écarter l'influence de l'anglais sur la langue française dans la province. Au fil des ans, les jeunes intègrent à leur langage quotidien des expressions anglaises, ce qui semble tout à fait normal pour eux. Pourquoi le font-ils? En fait, ils ne connaissent pas une variété linguistique de la langue française, étant très peu exposés à un français vernaculaire ou informel.

Encore aujourd'hui, la croyance de plusieurs est de donner une connotation péjorative au français vernaculaire, soit le « mauvais » français. C'est que les gens donnent à ce français une valeur et ne le voient pas comme une variation linguistique. Cette langue de second usage, le français vernaculaire, semble ne pas concorder aux exigences de la classe supérieure chez les francophones. Les répondants adultes perçoivent le français vernaculaire comme une menace pour l'école francophone et ils lui donnent une connotation négative. Or, si les façons de s'exprimer en français étaient perçues comme des variations linguistiques, et non comme des expressions de différents niveaux de langues, et qu'elles étaient enseignées de façon explicite, les jeunes auraient plus de choix linguistiques. Les personnes qui utilisent un français vernaculaire ne semblent pas pouvoir appartenir ou accéder à un statut social plus élevé. Au fil des ans, l'école reproduit donc cette perception.

Alors, comment encourager l'utilisation du français chez les jeunes? Il est évident que ce n'est pas seulement le rôle de l'école, mais bien un travail d'équipe devant impliquer la communauté, l'école et les familles. Toutefois, la présence du français à l'extérieur de l'école n'est certes pas assez. Comment rejoindre les jeunes d'aujourd'hui?

Compte tenu des conclusions de ce travail et en gardant en vue les exigences du système scolaire, doit-on continuer à enseigner le français de la même manière? Faut-il préconiser le français standard seulement? Dans le cas où l'on décide de faire co-habiter une variation linguistique de la langue dans l'école, il faudrait certainement redéfinir le mandat de l'école francophone, cette école qui a changé de clientèle au cours des années. Son mandat est-il toujours le même, créer une élite francophone? Il

serait intéressant d'aller sonder les parents à ce sujet. Ils vivent assurément différentes expériences qui colorent leur opinion sur le sujet.

L'intention de cette étude n'était pas de trouver des solutions pour que soit davantage parlée la langue française dans les écoles francophones, mais plutôt d'identifier ce qui pourrait influencer les choix linguistiques des élèves qui les fréquentent. Dans une recherche future, il serait intéressant d'aller sonder et rencontrer des élèves francophones de différents âges et milieux, en plus de rencontrer leurs parents, pour découvrir ce qui assure la vitalité du français en Alberta. De cette manière, il serait plus facile d'identifier et de proposer des recommandations pour créer un environnement francophone appartenant aux jeunes francophones de l'Alberta et apte à les représenter.

# Bibliographie


Alberta School Act (1980). French Language Regulation R.S.A. Chapter S-3. Regulation 250/76.

Allaire, G. (1995). Le « Mariage mixte »: famille, transfert linguistique et changement culturel, dans Christiane Bernier, Sylvie Larocque et Maurice Aumond (dir.), *Familles francophones, multiples réalités,* actes du colloque. Sudbury, Institut franco-ontarien. pp. 135-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy; The exercise of control*. New York; Freeman.

Bandura, A. (1982). The self and mechanisms of agency. Dans J. Suls (dir.) *Psychological perspectives on the self.* Hillsdale. NJ: Erlbaum. pp. 3-40.

Beaumatin, A., & Laterrasse, C. (2004). *L'enfant parmi les autres; Se construire dans le lien social*. France; Milan Édition.

Bernard, R. (1998). *Le Canada français; Entre mythe et utopie*. Ottawa: Le Nordir.

Bernard, R. (1996). Portrait démolinguistique de l'Ontario français. *Revue Du Nouvel-Ontario, 20*, pp. 15-40.

Bernard, R. (1991). *Un avenir incertain: Comportements linguistiques et conscience culturelle des jeunes canadiens fiançais*. Vision d'avenir; Fédération des jeunes Canadiens français Inc. Ottawa

Bernard, R. (1990). *Le déclin d'une culture; Recherche, analyse et bibliographie – Francophonie hors-Québec* - Tome 1, Ottawa, Fédération des jeunes Canadiens français.

Boissonneault, J. (2004). Se Dire… Mais comment et pourquoi? Réflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amerique* 18.1 p.164-170. Site Web visité le 8 avril 2007. http://muse.jhu.edu.login.ezproxy.library.ualberta.ca/journals/francophonies_damerique/v018/18.1boissonneault.pdf

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire: L'économie des échanges linguistiques.* Paris; Fayard.

Bourdieu, P., & Passeron, J. -C. (1970). *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris; Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, P., & Passeron, J.- C. (1964). *Les héritiers, les étudiants et la culture*. Paris; Les Éditions de Minuit.

Burns, R. B. (dir.). (1979). *The self-concept; In theory, measurement development and behaviour*. New-York; Logman..

Cadrin, J.-F..et C. Couture (2000). *Histoire du Canada; Espace et différences*. Les presses de l'Université Laval. Québec. 382 pages.

Calin, Daniel (2005). *Construction identitaire et sentiment d'appartenance*. Site Web visité le 7 avril 2007. http://daniel.calin.free.fr/textes/identite.html

Campeau, R., Sirois, M., Rheault, E., & al. (1993). *Individus et société; Introduction à la sociologie*. Boucherville (QC): Éditions Gaëtan Morin.

Canu, C., & Caubet, D. (dir.). (2002). *Comment les langues se mélangent, Codeswitching en francophonie*. Paris: L'Harmattan.

Castonguay, C. *Évolution démographique des Franco-Ontariens entre 1971 et 1991, suivi d'un aperçu du recensement de 1996*. Dans N. Labrie et G. Forlot (dirs.) (1999). *L'enjeu de la langue en Ontario français*. Sudbury, Les Éditions Prise de parole.

Castonguay, C. (1994). *L'assimilation linguistique; Mesure et évolution 1971-1986*. Québec: Conseil de la langue française.

*Charte canadienne des droits et libertés*, Section 23. Droit Minorité à l'instruction dans la langue de la minorité, Ottawa. 1982.

Conseil Scolaire Régional Centre Nord (2003). *Profil de la clientèle immigrante des écoles francophones à Edmonton*. Edmonton, Alberta.

Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie, initiation pratique à la recherche*. Laval, Québec: Éditions Beauchemin Ltée.

Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes; Possibilités. *Éducation Et Francophonie, XXXIV* (no 1, printemps), pp. 82-94.

De Graaf, N. D., De Graaf, P. M., & Kraaykamp, G. (2000). Parental cultural capital and educational attainment in the Netherlands: A refinement of the cultural capital perspective. *Sociology of Education, 73*(2), pp. 92-111.

Denis, C., & al. (1991). *Individu et société*. New York: McGraw-Hill.

Deslauriers, J.-C. (1991). *Recherche qualitative, Guide pratique*. Québec: McGraw-Hill.

Deutsch, H. (2003). *Problèmes de l'adolescence; La formation de groupes* [Selected Problems of Adolescence] (C. Ciccione Traducteur.). Paris: Petite bibliothèque Payot. Payot et Rivages.

Dubar, C. (2000). *La socialisation* (Troisième Édition éd.). Paris: Armand Colin.

Duquette, Georges (2004). Les différentes facettes identitaires des élèves âgés de 16 ans et plus inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Francophones d'Amérique,* 18 (1), p. 77-92. Site Web visité le 7 avril 2007. http://muse.jhu.edu/journals/francophonies_damerique/v018/18.1duquette.html

Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (2004). *Profil de la communauté francophone de l'Alberta.* 2e édition. Ottawa. 16 pages.

Friedman, M. (1983). *The confirmation of otherness in family, community and society.* New York: The Pilgrim Press.

Gagnon, R. A. (2000). *Les franco-ontariens et la langue vernaculaire; une recherche qualitative.* (Maîtrise, Université Laurentienne).

Gérin-Lajoie, D. (2004). *Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire; Un phénomène complexe.* NALL Working Paper /62. Les Réseaux de recherche sur les nouvelles approches de l'éducation permanente. Site Web visité le 7 avril 2007. http://www.nall.ca/res/62DianeLerinLajoie.pdf

Guérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires des jeunes francophones en milieu minoritaire.* Sudbury, ON; Prise de parole.

Gérin-Lajoie, D. (2001). *Identité bilingue et jeunes en milieu francophone minoritaire : un phénomène complexe dans Francophonies d'Amérique*, numéro 12, Automne, p.61-71. Analyse sociologique de la notion d'identité bilingue à titre de construit social.

Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies.* Cambridge: Cambridge University Press.

Harter, S. (1990). Self and identity development Dans S. Feldam, & G. R. Elliott (dir.), *At the threshold: The developing adolescent.* Cambridge MA: Harvard University Press.

Heller, M. (1998a). *Linguistic minorities and modernity. A sociolinguistic ethnography.* London-New York: Longman.

Heller, M. (1998b). Quelle norme en milieu minoritaire? Dans A. Boudreau & L. Dubois. *Le Français, Langue Maternelle dans les collèges et universités en*

*milieu Minoritaire: Actes Du Colloque,* Les Éditions d'Acadie et le CRLA. pp.11-20.

Heller, M., & Lévy, L. (1992). La femme franco-ontarienne en situation de mariage mixte: Féminité et ethnicité. *Recherches Féministes, 5*(no.1), pp.59-82.

Heller, M., & Martin-Jones, M. (dir. ). (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Greenwood, Ct: Ablex Publishing.

Héroux, L., & Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. , *Revue Des Sciences De l'Éducation, 11*, pp.103-117.

Innis, H. R. (1973). *Bilingualism and biculturalism; an abridged version of the Royal Commission Report*. Ottawa. McClelland and Stewart: The Secretary of State Department.

Julien, R. A. C. (1991). *The French school in Alberta: An Analysis of an Historical and Constitutional Question*. University of Alberta. Alberta. 388 pages.

Lacombe, D. (1996). *La communauté franco-albertaine*. La Fondation de l'A.C.F.A. Alberta.

Laflamme, S., & Reguigui, A. (dir.). (1997). *Deux groupes linguistiques, une communication de masse.* Montréal / Paris: L'Harmattan.

Lambert, W. E. (1975). Culture and language as factors in learning and education. Dans A. Wolfgang (dir.), *Education of immigrant students*. Toronto, Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Landry, R. (2003). *Libérer le potentiel caché de l'exogamie. Profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*. Moncton: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Landry, R. (2002). Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone. *Actes Du Colloque Pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire; Bilan et prospectives*. Visité le 6 août 2006. http://www.acelf.ca/liens/crde/articles/10-landry.html

Landry, R. (1984). Les bilinguismes additif et soustractif. Dans A. Prujiner, & al. (dir.), *Variation du comportement langagier lorsque deux langues sont en contact*. Québec: Centre international de recherches sur le bilinguisme.

Landry, R., & Allard, R. (2000). Langue de scolarisation et développement bilingue; Le cas des acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse, Canada. *DiversCité Langages, V*. Visité le 11 juillet 2006. http://www.teluq.uquebec.ca/diverscite

Landry, R., & Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures; Le rôle de la francité familioscolaire. *Revue Des Sciences De l'Éducation, 23*(3), pp.561-592.

Landry, R., & Allard, R. (1988). L'assimilation linguistique des francophones hors Québec, le défi de l'école française et le problème de l'unité nationale. *Revue De l'Association Canadienne d'Éducation de Langue Française, 16*(3), pp.38-53.

Le Franco (en collaboration avec la Chambre économique de l'Alberta) (2006). *Annuaire 2006 des entrepreneurs, des professionnels et des organismes francophones de l'Alberta.* Alberta.

Léonard, P. Y., & Gottsdanker-Willekens, A. E. (1987). The elementary school counselor as consultant for self-concept enhancement. *The School Counselor, 34,* pp.245-255.

*Loi sur les langues officielles*, ( L.R., 1985, ch. 31 (4$^{e}$ suppl.) )

Mahé c. Alberta. [1990] 1 R.C.S. 342

Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi; Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue Des Sciences De l'Éducation, XXVII*(no 3), pp.483-502.

Melanson, N. (1996). Adaptation ou assimilation? Les comportements linguistiques d'une famille franco-ontarienne de Sudbury. *Revue Du Nouvel-Ontario, 20,* pp.137-172.

Mougeon, R. (1994). Le français en Ontario: Bilinguisme, transfert à l'anglais et variabilité linguistique. Dans D. de Robillard, M. Beniamino & C. Bavoux (dir.), *Le français dans l'espace francophone*. Paris: Champion. pp. 53-78.

Muller, D. (1978). *Self-concept: A new alternative for education.* College of Education (ERIC ED 165-067).

Munro, K. (1987). Official Bilingualism in Alberta. *Prairie Forum*. Edmonton. Vol.12, No.1, Spring, pp. 37-48.

Munro, K. (1992) Teaching in French Language in Alberta; An Historical Perspective. Alberta, 2.2. pp. 63-80.

Obiakor, F. (1985). *Self-concept: An operational model for educators (*ERIC ED 266 358).

Palmer, H. et T. Palmer (1990). *Alberta; A New History*. Edmonton. Hurtig Publishers Ltd. 422 pages.

Péronnet, L. (1997). Proposition d'un modèle pour une grammaire de la variation. *Revue Des Sciences de l'éducation, 23*(3), pp.545-560.

Pintrich, P. R., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. Dans D. H. Schunk, & J. L. Meece (dir.); *Student perception in the classroom.* NJ: Erlbaum. Hillsdale. pp.149-184).

Poplack, S. (1988). Contrasting patterns of codeswitching in two communities. Dans M. Heller (dir.), *Codeswitching: Anthropological and sociolinguistic perspectives* Berlin: Mouton de Gniyter. pp. 215-244.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York: Basic Books.

Skogen, R. (2006). *Holding the Tension in the Sphere of the Between: French immersion graduates in a Francophone post-secondary institution.* (Doctoral dissertation, University of Alberta).

Smith, D. (1985) A History of the French-Speaking Albertans, Dans *Peoples of Alberta*, par Howard and Pamela Palmer, (Saskatchewan: Western Producer Prairie Books, 1985).

*Statistique Canada.* Site visité le 5 juin 2006. http://statcan.ca/

Tourrette, C., & Guidetti, M. (2002). *Introduction à la psychologie du développement; Du bébé à l'adolescent* (Deuxième édition). Paris: Armand Colin.

# Annexe A

**Questionnaire**
**Entrevue avec les jeunes**

1. Décris-moi l'utilisation que tu fais du français et de l'anglais.

   a) À quels endroits?*
   b) Avec qui?*
   c) À quel moment?*
   * Dans chacun des cas, explique pourquoi tu fais ces choix.

2. Y a-t-il des situations précises dans lesquelles tu choisis automatiquement de parler français? ou anglais?

3. Pour quelles raisons fais-tu le choix de parler français? ou de parler anglais?

4. Décris-moi la situation linguistique dans l'école. Y a-t-il plus de français ou d'anglais? Pourquoi?

5. Est-ce acceptable une telle situation dans une école francophone? Pourquoi?

6. Quels changements faudrait-il apporter pour changer la situation?

# Annexe B

**Questionnaire**
**Entrevue avec les adultes**

1. Quelle est la situation linguistique dans l'école?

2. Décrivez-moi l'utilisation du français et de l'anglais par les jeunes.

   a) À quels endroits?
   b) Avec qui?
   c) À quel moment?
   d) Quelles sont les influences?

3. Y a-t-il des situations précises dans lesquelles les jeunes choisissent automatiquement de parler français? ou anglais?

4. Quelles tendances observez-vous au niveau de l'utilisation du français? de l'anglais? Comment les expliquez-vous?

5. Que pensez-vous de cette situation?

6. Quelles sont vos suggestions pour la modifier?

# Annexe C

Lettre d'information et de consentement

Madame,
Monsieur,

La présente vise à obtenir votre autorisation pour mener à terme mon projet *L'usage de l'anglais dans les écoles francophones albertaines; contexte et perception*. Cette recherche se fera durant l'été (juin, juillet et août 2006) avec des élèves de l'école francophone choisie, du personnel de cette l'école, un membre du Conseil de parents et un membre du Conseil scolaire. Ce projet est mené par Annie Dansereau étudiante au programme de maîtrise du Campus Saint-Jean de la University of Alberta. L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment les élèves d'une école francophone et les adultes du système scolaire perçoivent l'utilisation du français et de l'anglais par les jeunes.

Si vous acceptez, j'aimerais enregistrer des entretiens avec les participants afin de connaître les connaissances des enjeux face à la langue française dans une école francophone.

Je vous assure qu'aucun nom ne sera dévoilé et que la participation restera confidentielle. De plus, personne d'autre que moi n'aura accès à mes données de recherche.

Vous êtes libre de refuser l'invitation, ainsi que de changer d'avis une fois votre accord donné. Je m'engage à vous faire parvenir une copie du rapport final. Toutes les données seront gardées sous clef à ma résidence personnelle.

J'espère que vous accepterez, ce qui fournira des informations importantes sur la situation de la langue française dans les écoles francophones de notre province et, à plus long terme, mènera à l'amélioration de la gestion de cette situation.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous désirez de plus amples informations ou me faire part de vos commentaires. Ce projet a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Campus Saint-Jean. Pour toute question portant sur les droits des participants et la conduite éthique de la recherche, veuillez vous adresser à la présidente, Mme Pamela Sing, du CÉR au (780) 465-8700.

Vous remerciant de votre attention, je vous prie Madame, Monsieur, d'accepter l'expression de mes sentiments les plus distingués.

_____

Annie Dansereau
Étudiante à la maîtrise
adansereau@csrcn.ab.ca
(780)465-6457 poste 103

J'accepte que le projet *L'usage de l'anglais dans les écoles francophones albertaines; contexte et perception* ait lieu à l'école. Je garde une copie du formulaire de consentement pour mes dossiers.

Nom; _____

Signature; _____

Date; _____

Adresse (si vous désirez recevoir une copie du rapport)

_____

_____

_____

Madame,
Monsieur,

La présente vise à vous inviter à participer au projet *L'usage de l'anglais dans les écoles francophones albertaines; contexte et perception*. Cette recherche se fera durant l'été (juin, juillet et août 2006) et est menée par Annie Dansereau étudiante au programme de maîtrise du Campus Saint-Jean de la University of Alberta. L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment les élèves d'une école francophone et les adultes du système scolaire perçoivent l'utilisation du français et de l'anglais par les jeunes.

Si vous acceptez de participer, j'aimerais enregistrer un entretien avec vous afin de connaître vos connaissances des enjeux face à la langue française dans une école francophone.

Je vous assure que votre nom ne sera pas dévoilé et que votre participation restera confidentielle. De plus, personne d'autre que moi n'aura accès à mes données de recherche. Ainsi, votre participation à cette recherche n'aura aucun impact sur votre implication dans le système scolaire.

Vous êtes libre de refuser l'invitation à participer, ainsi que de changer d'avis une fois votre accord donné. Je m'engage à vous faire parvenir une copie du rapport final. Toutes les données seront gardées sous clef à ma résidence personnelle.

J'espère que vous accepterez de participer à ce projet, qui fournira des informations importantes sur la situation de la langue française dans les écoles francophones de notre province et, à plus long terme, mènera à l'amélioration de la gestion de cette situation.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous désirez de plus amples informations ou me faire part de vos commentaires. Ce projet a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Campus Saint-Jean. Pour toute question portant sur les droits des participants et la conduite éthique de la recherche, veuillez vous adresser à la présidente, Mme Pamela Sing, du CÉR au (780) 465-8700.

Vous remerciant de votre attention, je vous prie Madame, Monsieur, d'accepter l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Annie Dansereau
Étudiante à la maîtrise
adansereau@csrcn.ab.ca
(780)465-6457 poste 103

J'accepte de participer au projet *L'usage de l'anglais dans les écoles francophones albertaines; contexte et perception*. Je garde une copie du formulaire de consentement pour mes dossiers.

Nom; _____

Signature; _____

Date; _____

Adresse (si vous désirez recevoir une copie du rapport)

_____

_____

_____

Madame,
Monsieur,

La présente vise à inviter votre enfant à participer au projet *L'usage de l'anglais dans les écoles francophones albertaines; contexte et perception.* Cette recherche se fera durant l'été (juin, juillet et août 2006) et est menée par Annie Dansereau étudiante au programme de maîtrise du Campus Saint-Jean de la University of Alberta. L'objectif principal de cette recherche est de comprendre comment les élèves d'une école francophone et les adultes du système scolaire perçoivent l'utilisation du français et de l'anglais par les jeunes.

Si vous acceptez que votre enfant participe, j'aimerais enregistrer un entretien avec lui afin de connaître ses connaissances des enjeux face à la langue française dans une école francophone.

Je vous assure que le nom de votre enfant ne sera pas dévoilé et que sa participation restera confidentielle. De plus, personne d'autre que moi n'aura accès à mes données de recherche. Ainsi, sa participation à cette recherche n'aura aucun impact sur son cheminement scolaire.

Il/Elle sera libre de refuser l'invitation à participer, ainsi que de changer d'avis une fois votre accord donné. Je m'engage à vous faire parvenir une copie du rapport final. Toutes les données seront gardées sous clef à ma résidence personnelle.

J'espère que vous accepterez la participation de votre enfant à ce projet, qui fournira des informations importantes sur la situation de l'utilisation de la langue française dans les écoles francophones de notre province et, à plus long terme, mènera à l'amélioration de la gestion de cette situation.

N'hésitez pas à communiquer avec moi si vous désirez de plus amples informations ou me faire part de vos commentaires. Ce projet a été examiné et approuvé par le Comité d'éthique de la recherche (CÉR) du Campus Saint-Jean. Pour toute question portant sur les droits des participants et la conduite éthique de la recherche, veuillez vous adresser à la présidente, Mme Pamela Sing, du CÉR au (780) 465-8700.

Vous remerciant de votre attention, je vous prie Madame, Monsieur, d'accepter l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Annie Dansereau
Étudiante à la maîtrise
adansereau@csrcn.ab.ca
(780)465-6457 poste 103

J'accepte que mon enfant participe au projet *L'usage de l'anglais dans les écoles francophones albertaines: contexte et perception*. Je garde une copie du formulaire de consentement pour mes dossiers.

Nom de l'élève; _____

Signature de l'élève; _____

Nom d'un parent; _____

Signature d'un parent; _____

Date; _____

Adresse (si vous désirez recevoir une copie du rapport)

_____

_____

_____

Dear Sir or Madam:

Your child is invited to participate in a research project entitled "*L'usage de l'anglais dans les écoles francophones albertaines; contexte et perception (Use of English in French Albertan schools: context and perception)*". This study will take place during the summer of 2006 (June, July and August) and will be led by Ms. Annie Dansereau, graduate student at Campus Saint-Jean of the University of Alberta. The purpose of this study is to examine the perceptions of students and adults in the French school system with regards to the use of English and French by students.

With your permission, I would conduct an interview with your child in order to learn about the challenges faced when using English or French in French schools.

I can assure you that the name of your child and his or her participation will remain confidential throughout the process. Also, no one other than me will have access to my data and notes. Finally, your child's participation will not in any way affect his academic progress.

Your child can refuse to participate or change his or her mind even after your permission has been granted. Should you want a copy of the report, I would gladly send you one. All data and notes will be kept in a key-locked safe at my personal residence.

I hope you will accept your child's participation in this project, which will provide valuable information about the use of French in French schools and, in the long run, lead to a better understanding of this reality.

Don't hesitate to contact me if you need more details or wish to send me any feedback. This project has been examined and approved by the Ethics Committee for research (CÉR) at the Campus St-Jean. For any questions regarding the rights of participants and the ethics issues involved in research, please contact the CÉR President, Ms. Pamela Sing at (780) 465-8700.

Thank you for your attention in this matter.

Sincerely,

Annie Dansereau
M.Ed. Student
adansereau@csrcn.ab.ca
(780)465-6457 #103

I accept that my child participate in the project *L'usage de l'anglais dans les écoles francophones albertaines: contexte et perception*. I kept a copy of this consent form for my personal files.

Student's name: _____

Student's signature: _____

Parent's name: _____

Parent's signature: _____

Date: _____

Address (if you want to receive a copy of the final report)

_____

_____

_____